

**Universidade do Porto
Faculdade de Desporto**

Relatório de Estágio Profissionalizante

**Análise às reflexões elaboradas durante
Estágio Profissional 2006/2007**

Relatório de Estágio Profissionalizante apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientador: Professora Doutora Maria Paula M. P. da Silva

Ricardo Jorge Reis da Costa
Porto, Setembro de 2010

Ficha de Catalogação

COSTA, R. (2010). *Relatório de Estágio Profissionalizante - Análise às reflexões elaboradas durante Estágio Profissional 2006/2007*. Porto: Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Agradecimentos

À minha Orientadora, Professora Doutora Paula Silva, pela disponibilidade, paciência e capacidade de em todos os momentos me transmitir a tranquilidade necessária para terminar este trabalho.

Ao Professor Cooperante, Professor Eduardo Rodrigues pelo apoio constante pelos ensinamentos e pelo exemplo enquanto profissional.

A todos os colegas de curso com quem partilhei bons e maus momentos.

À Juliana por estar sempre comigo incondicionalmente.

Aos meus pais por todos os esforços que fizeram porque acreditam em mim.

A todos, um enorme Obrigado

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice Geral	V
Resumo	VII
Abstract	IX
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO	7
2.1. O Meu Percurso	9
2.2. Expectativas iniciais	10
3. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	13
3.1. Ser Professor	15
3.2. Conhecimento Profissional do Professor	17
3.3. Acto Reflexivo	19
3.4. Tipos e Níveis de Reflexão	20
4. PRÁTICA PROFISSIONAL	23
4.1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem	25
4.1.1. Planeamento	25
4.1.2. Operacionalização	28
4.1.3. Relação com os Alunos	30
4.1.4. Evolução da qualidade de Ensino	38
4.1.5. Avaliação	42
4.2. Área 2 – “Participação na Escola”	44
4.2.1. Organização das actividades	44
4.2.2. Apresentação do estudo	50
4.2.3. Direcção de Turma	51
4.2.4. Formação cívica	52
4.3. Área 3 – “Relações com a comunidade”	53

4.4.	Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”	55
4.4.1.	Análise genérica do Sistema Educativo.....	55
4.4.2.	Estudo	57
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	Considerações Finais	61
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
	Referências Bibliográficas	67
7.	SÍNTESE FINAL	69
	Síntese Final.....	71
8.	ANEXOS.....	77
8.1.	Anexo 1 - Estudo.....	I

Resumo

O objectivo deste relatório de estágio é o de caracterizar a evolução das reflexões elaboradas por mim durante o ano de Estágio Profissional de uma forma sustentada e criteriosa. Assim como evidenciar a evolução das minhas competências específicas enquanto professor ao longo desse ano e nas quatro áreas de desempenho: “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, “Participação na Escola”, “Relações com a Comunidade” e “Desenvolvimento Profissional”.

O Estágio Profissional teve lugar na Escola Secundário de Ermesinde, no ano lectivo de 2006/2007, sendo o núcleo de estágio constituído por três elementos. O apoio aos alunos estagiários foi dado na escola por um professor cooperante e na faculdade por uma professora Orientadora.

Este relatório está organizado em cinco grande capítulos: “Introdução”, “Enquadramento Biográfico”, “Enquadramento Conceptual”, “Prática Profissional” e “Conclusão”. No primeiro é caracterizado o estágio e são expostos os seus objectivos. No segundo é onde me identifico e saliento algumas das minhas principais experiências anteriores ao nível profissional, pessoal e académico e ainda as expectativas que possuía em relação ao estágio. No terceiro capítulo é feito o enquadramento conceptual da temática principal deste relatório que é a reflexão e o professor enquanto profissional reflexivo. O quarto capítulo caracteriza-se pela análise das actividades realizadas no Estágio Profissional através das reflexões feitas a estas. É neste capítulo desenvolvida uma reflexão às reflexões realizadas, analisando a evolução do nível reflexivo evidenciado por mim ao longo daquele ano, possibilitando a projecção de possíveis novas soluções para os problemas que surgiram durante o Estágio Profissional. . Por último como principais considerações finais, a evolução evidenciada durante o estágio em relação às reflexões feitas e a importância das mesmas para a construção de uma identidade e competência profissional.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSION.

Abstract

Characterize the evolution of the reflections produced by me during the year of Practicum in a sustained and rigorous way, are the objective of this practicum report, as well as showing the evolution of my specific skills as a teacher during that year and in the four areas of performance "Organization and Management of Teaching and Learning", "Participation in School", "Community Relations" and "Professional Development".

The Practicum took place in the Secondary School of Ermesinde, during the academic year 2006/2007. The practicum group had three elements. The support was given to the practicum students by a cooperating teacher in the school, and by a Supervisor Professor in college.

This report was organized into five major chapters: "Introduction," "Biographical background", "Conceptual Framework", "Professional Practice" and "Conclusion."

In the first stage is characterized the practicum and are set forth its objectives. The second one is where I identify myself and point out some of my professional, personal and academic experiences, and also all the expectations I had in relation to the Practicum. In the third chapter is made of the conceptual framework of the main theme of this report, reflection and the teacher as reflective practitioner. The fourth chapter is characterized by the analysis of activities carried out through the Professional Practice of these reflections. It is made in this chapter a reflection of the existing reflections enabling the projection of possible new solutions to problems that arose during the Practicum, as well as understand the evolution of the reflexive level evidenced by me throughout the year. Finally as the main final considerations, we point out evolution evidenced during the internship in relation to our reflections and their importance for building an identity and teaching skills

KEY WORDS: PRACTICUM, TEACHER, REFLECTION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

1. INTRODUÇÃO

Introdução

Inserido como etapa final do curso, o Estágio Profissional reveste-se de uma importância fundamental no sentido de integrar de forma gradual e apoiada o estudante na sua actividade profissional que é a leccionação.

Caracteriza-se pelo confronto entre toda a teoria adquirida ao longo do curso e a aplicação da mesma em contexto prático com todas as implicações que daí advêm.

De acordo com as normas orientadoras do Estágio Profissional 2009/2010, a realização do mesmo teve como objectivos gerais a integração na vida profissional de forma progressiva e orientada, através da exposição a um contexto real, rico em imprevisibilidade e constante mudança onde é necessária a permanente aprendizagem no sentido de dar respostas às exigências, desenvolvendo futuros professores com características como as de capacidade crítica e reflexiva respondendo às necessidades e exigências da actividade profissional (Rodrigues, 2009).

O Estágio Profissional decorreu na Escola Secundária de Ermesinde situada na cidade de Ermesinde, num núcleo de estágio constituído por três estudantes estagiários no ano lectivo de 2006/2007 . O acompanhamento do estágio foi efectuado por um professor cooperante que acompanhava o nosso dia a dia na escola e a orientadora que foi o nosso apoio da parte da Faculdade.

Durante este ano de Estágio tivemos sob a nossa responsabilidade uma turma do 8º ano de escolaridade, contando sempre com o apoio do professor cooperante que fez os possíveis para que nos sentíssemos como os professores verdadeiramente responsáveis pela turma, mantendo uma posição sempre presente, mas dando o máximo de autonomia para que fossemos nós a liderar as actividades e consequentemente assumir a responsabilidade pelas decisões tomadas (Rodrigues, 2009). Fundamentais durante este ano de estágio foram também os dois colegas estagiários que participaram de forma activa nas etapas de concepção e planeamento de todas as áreas de desempenho assim como na execução das actividades que diziam respeito ao núcleo de estágio.

A actividade dos estudantes estagiários centraram-se em quatro áreas fundamentais, sendo que a sua avaliação foi intrinsecamente ligada à qualidade de desempenho em cada uma das seguintes áreas: “Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem”, “Participação na Escola”, “Relações com a comunidade” e por fim “Desenvolvimento Profissional”.

No desenvolvimento de cada uma das competências necessárias para o desempenho destas áreas foi de crucial importância a capacidade que tivemos em reflectir sobre cada actividade o que possibilitou e promoveu o meu desenvolvimento enquanto professor (Zeichner e Liston, 1996, cit. por Silva, 2009). É a principal justificação da elaboração deste relatório, a análise destas reflexões que fazem a ponte entre o conhecimento anterior, o impacto das situações reais de prática profissional e as possibilidades de crescimento e desenvolvimento das nossas competências.

Ao longo do estágio, nas tarefas a desempenhar, a perspectiva de abordagem foi semelhante à metodologia de projecto, ou seja, foi definido o problema (o que fazer?), foi preparado e planificado o trabalho a desenvolver (como fazer?), realizada a avaliação intermédia (durante o trabalho) e por último feita a avaliação final (resultados e processo).

Para cada uma das áreas de desempenho existem objectivos concretos a atingir, assim, para a área de “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem” (concepção, planeamento, realização e avaliação do ensino) o estagiário deve actuar segundo princípios estratégicos orientados por objectivos pedagógicos que promovam o ensino da Educação Física e que culminem em aprendizagens significativas.

A “Participação na escola” refere-se a todas as actividades não lectivas realizadas pelo estagiário que tenham como objecto a sua inserção na comunidade escolar. O estudante estagiário deverá contribuir para a promoção do sucesso educativo através de intervenções que tenham em conta o ambiente onde está inserido, a participação conjunta de outros docentes ou elementos do corpo profissional da escola, sempre assente numa base de inovação e criação de novas soluções.

A “Relação com a comunidade” tem em conta as actividades realizadas no sentido de conhecer o meio envolvente à escola assim como a ligação da escola a este meio. É fundamental que o estagiário seja capaz de identificar as

potencialidades da escola e do meio de forma a promover actividades relevantes ao nível da formação dos alunos.

O desenvolvimento do espírito de iniciativa nos estudantes para a realização de actividades que aproveitem as potencialidades do meio assim como a criação de iniciativas que visam a integração dos encarregados de educação na acção educativa, são tarefas que o estagiário deve assumir com um sentido de responsabilidade.

O “Desenvolvimento Profissional” caracteriza-se pela experiência adquirida ao longo do estágio e que contribui para o crescimento profissional e desenvolvimento da competência nas mais variadas áreas de desempenho. A criação de uma identidade profissional, o desenvolvimento de abertura à inovação e o espírito cooperação são também fundamentais nesta área de desempenho.

A organização deste relatório foi feita em cinco grandes capítulos: no primeiro, “Introdução”, é feita uma breve caracterização geral do estágio assim como os seus objectivos. No segundo, designado de “Percurso”, é feita uma identificação pessoal assim como uma análise do caminho percorrido até chegar ao estágio passando pela relevância das minhas experiências desportivas profissionais e académicas, fazendo ainda uma incursão pelas nossas expectativas em relação ao Estágio Profissional. O terceiro capítulo é constituído pelo enquadramento conceptual da temática central deste relatório que é a reflexão como instrumento de auxílio para a evolução das competências profissionais do estudante estagiário em todas as actividades do estágio. O quarto capítulo, “Prática profissional” tem como objectivo fazer uma análise de todas as actividades realizadas no âmbito do estágio nas quatro áreas de desempenho (Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”; Área 2 – “Participação na Escola”; Área 3 – “Relações com a Comunidade”; Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”). Esta análise é sustentada pelas reflexões que foram elaboradas por nós no final de cada uma das actividades. Desta forma é possível perceber qual a relação que o estagiário manteve com os episódios mais relevantes, qual as conclusões que tirou e o que aprendeu com cada experiência. Por fim o último capítulo é a “conclusão” onde é feito um balanço geral daquilo que foi feito ao longo deste relatório e ao longo do Estágio Profissional assim como das perspectivas que

possuímos para o nosso percurso futuro. No final do trabalho é apresentada uma síntese do relatório.

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2.1. O Meu Percurso

Sendo este um documento de cariz pessoal que pretende transmitir da forma mais exacta possível o modo como o estágio profissional teve impacto no professor estagiário mas também o modo como o professor estagiário foi capaz de promover um impacto positivo nos seus alunos e na comunidade escolar, pensamos ser fundamental contextualizar o percurso do indivíduo que é figura central neste relatório.

Desde muito cedo senti o desporto como uma paixão e para isso contribuiu o facto de morar muito perto do campo de futebol da localidade onde sempre residi, o que se traduziu em horas e horas passadas a praticar futebol com as crianças da minha idade. Para acrescentar a este facto, tive a sorte de ter crescido num ambiente relativamente rural e junto ao mar o que permitiu que passasse grande parte da minha infância a brincar de forma algo despreocupada quer através de jogos de rua, quer através de passeios de bicicleta ou mesmo pé, para não falar dos verões passados na praia onde as actividades são sempre desportivas.

Com o avançar da idade e neste contexto, fui sempre muito curioso em relação a novas actividades, novos desportos que pudesse praticar e portanto enquanto adolescente pratiquei de forma informal e formal, futebol, voleibol, andebol, atletismo, ténis de mesa, bodyboard e surf.

De entre estas pratiquei de forma federada futebol nos escalões de júnior e sénior de futebol de 11 da Associação Cultural e Desportiva de Mindelo, e voleibol nos escalões de juvenil e júnior do Ginásio Clube Vilacondense.

A Câmara Municipal de Vila do Conde possui uma iniciativa no pelouro do desporto que consiste na realização de jogos inter-freguesias, colocando as crianças e jovens do concelho a competirem pelas próprias freguesias em vários desportos durante alguns meses ao longo do ano. Durante vários anos participei nesta iniciativa enquanto atleta, praticando futebol, atletismo e ténis de mesa.

Com 19 anos assumi o cargo de coordenador das equipas da minha freguesia nos desportos mencionados anteriormente, fiquei assim com a responsabilidade de coordenar e treinar cerca de 120 jovens dos 5 até aos 16 anos.

Durante 3 anos assumi a responsabilidade de treinar 3 equipas e coordenar a gestão de todo o processo de treino e competição de todas as equipas. Esta foi uma experiência fantástica de um enriquecimento muito grande e da qual tenho memórias extremamente positivas, de muito trabalho mas de uma realização pessoal enorme.

Em termos académicos fiz o curso do ensino secundário na área de científico natural e na altura da entrada na faculdade optei pelo curso de desporto como uma consequência natural do meu percurso de vida.

Já na faculdade orientei o meu percurso muito em função da minha grande paixão que é o futebol, tendo feito o centro de treino no Paços de Ferreira e entretanto já tendo trabalhado com funções no treino em vários clubes como Freamunde, Trofense e Nogueirense, sendo que em todos trabalhei ao nível da formação à excepção deste último em que tive a função de preparador físico do escalão de seniores.

2.2. Expectativas iniciais

As minhas expectativas iniciais relativas ao ano de estágio eram as da aplicação de toda uma bagagem teórica e prática ganha ao longo do meu percurso enquanto estudante universitário, atleta e treinador, pois entendo que todas estas actividades contribuíram para a minha formação e portanto para a minha capacidade de exercer a actividade docente de modo eficaz.

Esperava e tinha a convicção de que teria uma grande influência positiva sobre os alunos, sendo capaz de os ajudar a evoluir nos conteúdos leccionados e a atingindo os objectivos propostos. Mas sobretudo tinha a crença que seria capaz de exercer sobre eles uma influência positiva ao nível dos valores e comportamentos sociais através da empatia que idealizava criar com eles e da minha forma de ser e estar que certamente os iria mobilizar.

Esperava evoluir enquanto docente beneficiando muito da experiência, disponibilidade e críticas construtivas do orientador, Dr. Eduardo Rodrigues e da Professora Supervisora Dra. Paula Silva, para uma orientação científica, um acompanhamento pedagógico e aconselhamento acerca do meu trabalho. Contava também com as reflexões conjuntas com os meus colegas de núcleo

de estágio, António Dias e Hugo Rodrigues, assim como a com a interacção com o grupo de Educação Física e toda a comunidade escolar para que a minha aprendizagem fosse o mais rica possível e realmente percebesse o que é ser Professor.

Durante o ano de Estágio pretendia assumir um papel de responsabilidade, consciencialização e participar nos projectos determinados não só pelo núcleo de estágio, mas também pelo grupo de Educação Física, do Departamento e da comunidade escolar quer como organizador de actividades quer como colaborador.

~

3. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

3.1. Ser Professor

Numa sociedade em constante mudança e em que as condições raramente se mantêm inalteradas (Brito, 2006) é fundamental que o professor seja um agente capaz de actuar de forma estável num contexto de incerteza. Com efeito, o acto de ensino caracteriza-se por tomadas de decisão perante um contexto complexo e de incerteza que definem a postura do professor (Perrenoud, 2001 cit. por Rodrigues, 2009).

Exige-se ao professor que além de se preparar para cada aula ou cada ano lectivo, seja capaz de, dentro da aula, interpretar, decidir, alterar, controlar cada situação de modo a que a gestão de todo o processo seja feita da forma mais adequada possível. “Isto significa que é ele que enfrenta e tem de resolver todas as situações que surgem, os problemas que acontecem, conduzir todos os aspectos educativos, mesmo aqueles que por vezes não estão explícitos nos normativos legais e por isso tem de agir responsavelmente para poder tomar as decisões necessárias a uma correcta condução do processo” (Rodrigues, 2009: 39)

Desta forma podemos perceber que o professor poderá evoluir nas suas qualidades profissionais conforme entender a utilidade, função e propósitos da sua actividade (Rodrigues, 2009).

O desenvolvimento deste processo acontece através da operacionalização de competências técnicas e instrumentos didácticos (Domingos, 2003), apoiados nas características pessoais, crenças, cultura e convicções pessoais do professor.

E é possível considerar três tipos de professor: o professor perito, o professor reflexivo e o professor como investigador (Rodrigues, 2009).

O professor enquanto **perito** aplica conhecimentos técnicos que derivam do conhecimento científico e que visam a resolução de problemas específicos (Schön, 1983; Rodrigues, 2009).

O professor age em função de um resultado fixo e bem definido que tenta antecipar (Rodrigues, 2009).

Vários autores concordam que a evolução do ensino a partir dos anos 60/70 se deu às custas de um aumento exacerbado das competências técnicas em detrimento da dimensão pessoal do ensino. Esta forma de encarar o ensino

deriva do paradigma processo-produto, estimulando o recurso a “receitas” pré definidas e prontas a aplicar na resolução de problemas (Nóvoa, 1996; Cardoso et. al. 1996. cit. por Rodrigues, 2009).

O professor enquanto profissional **reflexivo**, apesar de ser capaz de utilizar técnicas que derivam do conhecimento científico, tem presente a noção de que o ensino é uma actividade rica em incerteza e conflito (Domingos, 2003) e portanto “dada a especificidade da acção docente os professores têm que elaborar os próprios juízos sobre o que devem ou não fazer” (Rodrigues, 2003: 32), não tomando qualquer “receita” como infalível (Pearson, 1989).

Os professores na sua actividade profissional tal como em qualquer outra actividade, realizam uma série de acções de forma inconsciente e espontânea, sem terem a noção de que as estão a utilizar, a interiorizar e a aprender, sendo esta uma forma de conhecimento tácito que é exteriorizado através da naturalidade com que uma acção é bem realizada (Rodrigues, 2009; Schön, 1983, 1987; Domingos, 2003; Alarcão 1996a).

De forma a actuar correctamente perante uma nova situação, o professor vai utilizar a informação que dispõe no momento e referente à situação em questão identificando um padrão e estabelecendo uma relação com situações semelhantes vividas no passado, permitindo assim tomar a decisão mais adequada (Domingos, 2003). Schön (1983) denomina este processo de *reflexão na acção*.

Através desta forma de perceber a evolução das competências do professor, a ênfase é colocada na experiencia profissional e na construção pessoal de conhecimento específico.

O professor como **investigador** é um imperativo em função da construção do conhecimento profissional através da reflexão, pois a solução de um problema provocará inevitavelmente efeitos e novos problemas que carecem de novas soluções (Schön, 1983).

A análise feita a um contexto ou situação, a actuação em função da análise, a nova análise à situação e posterior actuação será um processo cíclico que se repetirá infinitamente e que se assemelha ao processo de investigação, sendo portanto a prática educativa reflexiva uma forma de investigação (Rodrigues, 2009).

Não se pense contudo que o ensino está entregue à completa liberdade por parte do professor. Este tem de seguir referências como o currículo do curso ou o programa da disciplina, fazendo a sua própria interpretação destes, adaptando-os e aplicando-os à sua realidade concreta (McDonald, 1989. cit. por Rodrigues, 2009).

3.2. Conhecimento Profissional do Professor

Antes de mais parece-me importante fazer uma breve abordagem ao que é o conhecimento do professor em formação, de modo a que possamos posteriormente contextualizar a reflexão feita por este.

Por conhecimento entenda-se a abordagem do conceito através das áreas do saber teórico e conceptual da matéria de ensino, do saber prático na aplicação dos conceitos e ainda do saber relativo à justificação dessa mesma prática (Garcia, 1999).

Novamente Garcia (1999) estratifica quatro áreas de conhecimento dos professores: (1) o conhecimento psicopedagógico que se refere a todas as estratégias de gestão da aula que estão directamente relacionadas com a aprendizagem como são os casos dos tempos de espera por parte dos alunos, a divisão da turma em grupos, o tempo real de aprendizagem, entre outros;(2) o conhecimento do conteúdo, que representa o saber que o professor possui acerca da matéria que vai ensinar e sem o qual não a poderá transmitir de forma correcta aos alunos; (3) o conhecimento didáctico do conteúdo que se refere à combinação entre o conhecimento da matéria que o professor tem para ensinar e o conhecimento de como ensinar essa mesma matéria; e (4) o conhecimento do contexto, pois é fundamental que o professor seja capaz de adaptar os conhecimentos gerais ao local onde lecciona e aos alunos a que se dirige.

Para Elbaz (1983 cit. por Silva, 2009), o conhecimento do professor é prático, mesmo o conhecimento de conteúdo, derivado de uma base teórica, é fundamentalmente prático na medida que serve para e por situações práticas. O mesmo autor evidencia ainda que o conhecimento é pessoal e deriva da

reflexão individual sobre a prática, sendo que se vai desenvolvendo com o acumular de experiência.

Shuman (1987 cit. por Silva, 2009) apresenta sete categorias de conhecimento do professor:

- 1- **Conhecimento de conteúdo** – conhecimento acerca da matéria a ser ensinada;
- 2- **Conhecimento pedagógico geral** – conhecimento acerca de métodos de ensino comuns a diferentes matérias e situações;
- 3- **Conhecimento pedagógico do conteúdo** – conhecimento acerca de como ensinar uma matéria ou tema a grupos específicos em contextos específicos;
- 4- **Conhecimento curricular** – Conhecimento do conteúdo e de programas adequados ao desenvolvimento dos alunos de diferentes níveis de escolaridade;
- 5- **Conhecimento dos contextos educativos** – conhecimento acerca do impacto do contexto na instrução;
- 6- **Conhecimento dos alunos** – Conhecimento acerca da aprendizagem humana aplicada ao ensino;
- 7- **Conhecimento dos objectivos educativos** – conhecimento acerca dos objectivos, propósitos e estrutura do sistema educativo.

A proposta apresentada por Shulman é das mais adequadas à formação de professores (Silva, 2009). Na altura, constituíram um avanço em relação aos paradigmas anteriores da pedagogia do tipo processo-produto, interacionistas-subjetivistas e cognitivistas (Queirós, 2001).

Apesar disto Shulman foi criticado por Gauthier por conceder demasiada importância ao conteúdo ensinado, tentando reabilitar o conhecimento pedagógico da matéria esquecendo ou desprezando que a sala de aula não é meramente um local de instrução mas também de educação (Silva, 2001).

3.3. Acto Reflexivo

O Grande Dicionário da Língua Portuguesa (2002) define *reflexão* como sendo *a atenção aplicada às operações do entendimento, aos fenómenos da consciência e às próprias ideias* e atribui àquele que é adjectivado de *reflectivo* a capacidade de pensar maduramente.

No que concerne à actividade docente a reflexão é considerada fundamental no processo de desenvolvimento de competências dos professores (Silva, 2009; Rodrigues, 2009; Marcos e Tillema, 2006; Alarcão, 1996; Garcia, 1999).

O acto reflexivo desenvolve nos professores as capacidades de conhecer, analisar, avaliar, e questionar a sua própria prática docente (Garcia, 1999) permitindo-lhes criar uma imagem mais fidedigna de si mesmo melhorar o sucesso educativo dos seus alunos e em consequência o seu próprio sucesso profissional (Alarcão, 1996).

Dewey define a reflexão como uma espécie de pensamento que examina mentalmente o assunto e dá-lhe consideração séria e consecutiva, isto é, uma forma especializada de pensar, que “Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (Alarcão, 1996: 175).

Para Zeichner (1993: 18), “a acção reflexiva é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” e não é, segundo este autor, passível de ser ensinada aos professores como conteúdo técnico.

A reflexão é portanto uma forma do pensamento que justifica e dá sentido à prática (Alarcão, 1996).

3.4. Tipos e Níveis de Reflexão

Partindo do princípio que a reflexão acontece na constante confrontação entre o *acontecer* e o *compreender* (Silva, 2009), com o objectivo de dar sentido à prática, podemos assumir que a acumulação de experiências possibilitam ao professor uma evolução ao nível da compreensão da própria actividade docente, aproximando-se este da *artistry professional* (Schön, 1987).

Este autor utiliza este conceito para denominar as competências que possuem os profissionais que em situações de incerteza e conflito conseguem actuar de forma eficaz, mesmo que não consigam *à posteriori* e de forma consciente verbalizar como e porquê desenvolveram a acção. Este saber Schön designa por **Saber na acção**. O conhecimento tácito que está implícito neste conceito pode, por vezes através da observação e reflexão das acções, ser descrito. Estas descrições são construções que fazemos da realidade, e que dependem sempre das ferramentas linguísticas que temos ao nosso dispor, podendo ser, por exemplo, sequências de operações que realizamos, regras que seguimos ou estratégias que juntas constroem a nossa “teoria de acção” (Schön, 1987).

Para este autor podemos destacar três tipos de reflexão: (1) a **reflexão na acção**, (2) a **reflexão sobre a acção** e a (3) **reflexão sobre a reflexão na acção**.

A reflexão na acção ocorre durante a acção e corresponde à exposição por parte do professor a situações imprevistas em que ele analisa o acontecido e tenta perceber se a realidade corresponde à interpretação que fez dela.

A reflexão sobre a acção é posterior à acção e refere-se ao momento em que a realidade é revisitada no sentido de encontrar respostas. É no reflectir sobre a acção que se desenvolve o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento (Alarcão, 1996).

A reflexão sobre a reflexão na acção que corresponde ao olhar posterior para a situação, onde se analisa o que aconteceu, qual a reflexão feita e significado atribuído, e quais os significados que podem ser atribuídos. Esta reflexão é orientada para a acção futura pois ajuda a perceber e compreender

novos problemas, descobrindo soluções que guiem as acções futuras (Oliveira e Serrazina, s.d.).

Este tipo de reflexão para Day (1999) geralmente tem associado um “desejo de justiça social, emancipação ou melhoramento” (Oliveira e Serrazina, s.d.: pp 4)

É através desta forma de reflexão que os professores podem alcançar a “arte da prática” que, apesar de não ser passível de ser ensinada, pode ser aprendida (Schön, 1983).

Desta forma poderemos afirmar que os professores agem com um conhecimento contido na acção que se vai consolidando em “conhecimento tácito, intuitivo, não verbal e por consequência se torna não acessível à descrição directa” (Silva, 2009: 29).

Zeichner (1994) e Van manen (1997) (cit. por Silva, 2009) advogam a existência de 3 níveis de reflexão: **Técnica, prática e crítica**. A reflexão técnica refere-se à análise da eficácia dos meios utilizados para atingir os fins propostos sem que estes sejam discutidos ou postos em causa. A reflexão prática refere-se à preocupação com os pressupostos predisposições e valores inerentes às acções realizadas assim como a análise das suas consequências. A reflexão critica ou emancipatória explora as questões éticas políticas e sociais das acções práticas realizadas. Neste tipo de reflexão são valorizados os objectivos educacionais, experiências que promovem formas de vida mais justas e íntegras.

Ao analisar a reflexão feita a determinado acontecimento é mais importante perceber se os três níveis de reflexão estão presentes, do que estabelecer uma ligação entre a reflexão e um nível específico. Só desta forma é possível contextualizar as situações práticas com os saberes teóricos que cada professor possui e leva para as situações, podendo avaliar cada situação e tomar decisões informadas e sistemáticas (Silva, 2009).

4. PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

4.1.1. Planeamento

A primeira tarefa enquanto estagiário foi a de fazer a análise do Projecto Curricular do 3º Ciclo, assim como das condições que tínhamos à nossa disposição, em termos de material, rotatividade dos espaços de aula disponíveis, e ainda dos nossos alunos através da caracterização da turma.

Esta tarefa serviu para que de forma sustentada pudesse tomar decisões em relação ao momento em que as matérias seriam abordadas assim como a forma como seriam tratadas.

Esta foi aliás a forma como foram abordadas todas as actividades e projectos realizados no ano de estágio, tomando-se decisões tendo sempre por base uma análise prévia das condições existentes. A consciência da importância desta tarefa é comprovada pela sua referência em todas as reflexões dos documentos alusivos ao planeamento de unidades temáticas, como é o caso do exemplo seguinte:

“Na elaboração deste plano da Unidade Didáctica houve a preocupação de seguir o Modelo de Estruturas do Conhecimento de Vickers, contudo, fizemos um esforço por manter a linha deste documento no essencial e fundamental para o processo relativo às condições que possuímos e fundamentalmente às características da turma em causa”
(Conclusão in M.E.C. atletismo)

Durante o estágio todos os documentos que visavam o planeamento da instrução foram elaborados tendo por base o Modelo de Estrutura de Conhecimentos (M.E.C.) proposto por J. Vickers (1990).

Esta forma de planear as actividades desportivas permitiu organizar a informação, orientando o processo de ensino e aprendizagem e desta forma tornando as decisões que visam o atingir de objectivos definidos, mais simples (Sousa, 1992 cit. por Rodrigues, 2009), o que se reveste de maior relevância tendo em conta a fase inicial de desconforto (Siedentop, 1991), em que nos

encontrava-mos, estando perante situações nas quais, como estagiários éramos completamente inexperientes (Rodrigues, 2009).

A importância atribuída ao planeamento através do Modelo de Estruturas de Conhecimento foi significativa como é evidente nos excertos seguintes:

“Este é um plano de perspectiva global, integral e realista da intervenção educativa que procura situar e concretizar o programa de ensino, distribuindo matérias e seleccionando estratégias de abordagem de cada uma das temáticas.” (In introdução do M.E.C. Geral)

Ou na conclusão da análise feita à turma:

“Com este documento conseguimos um melhor conhecimento e entendimento da turma, permitindo que possamos intervir de forma mais adequada e eficaz, permitindo que o processo de ensino seja específico desta realidade.”

Os M.E.C s serviram sobretudo para que como estagiário pudesse ganhar alguma confiança através da sensação de controlo que uma tentativa de previsão da realidade oferece (Sousa, 1992 cit por Rodrigues, 2009).

Contudo, com o decorrer das aulas foi notória a dificuldade em fazer cumprir os planos traçados, tendo obrigado a que através da constante reflexão se reformulassem tarefas e inclusive a quantidade de conteúdos. Este confronto com os constrangimentos que a imprevisibilidade da prática confere obrigam a que a reflexão que fazemos não seja apenas uma descrição do acontecido mas também uma projecção do que pode acontecer no futuro (Rodrigues, 2009).

“Relativamente às primeiras aulas destinadas à avaliação inicial, apercebi-me que o acto de avaliar requer o dispêndio de algum tempo a mais do que aquele que eu pensava e portanto acabei por não avaliar tantos conteúdos como havia previsto na unidade temática...” (Conclusão in MEC Voleibol)

Esta dificuldade em estruturar os M.E.C.'s e respectivas Unidades Temáticas, como documentos realmente funcionais, que permitissem que as

aulas fossem dadas sobre uma base sólida que diminuísse o espaço à falta de objectividade e incerteza, foram mais evidentes nos conteúdos leccionados no início do ano, o que diminuiu a minha capacidade de intervenção junto da turma e contribuiu para que, principalmente no 1º Período, a evolução dos alunos não tenha sido a que estava prevista.

A incapacidade de nesta fase ser capaz de focar a atenção numa actividade enquanto realizava outras tarefas, nomeadamente de gestão da aula (Siedentop, 1991), promoveram distância entre aquilo que estava planeado e aquilo que realmente acontecia.

“Por falta de experiência, a abordagem do voleibol foi feita de uma forma muito analítica, com os alunos a repetirem muitas vezes os mesmos exercícios sem que eu conseguisse desafiar a sua evolução. Para que isso acontecesse, penso que a abordagem deveria ter sido muito mais centrada no jogo e nas competências colectivas.” (Conclusão in M.E.C. de Voleibol – 1º Período)

Esta reflexão reflecte de forma perfeita o que referimos antes acerca da dificuldade numa fase inicial em atingir os objectivos propostos através da prática realizada.

Contudo prevê uma orientação para o futuro em função destas dificuldades através da atribuição de significado ao que aconteceu, ao que foi observado mas projectando a acção futura que visa a progressão da qualidade do ensino através de uma solução proactiva constituindo-se como uma reflexão da reflexão na acção (Schön, 1992).

Deste modo foi possível uma evolução ao longo do ano que permitiu aproximar o que planeado da realidade operacionalizada, sendo isto bem visível na reflexão feita à unidade temática de Futebol, realizada numa fase adiantada do ano lectivo e em que o planeamento foi cumprido como previsto.

“Relativamente às habilidades motoras que me propus abordar tentei ser o mais fiel possível ao planeamento, situação na qual tive algum sucesso, pois se comparar a unidade temática que planeei à que realmente aconteceu, não se

registaram diferenças muito significativas entre elas...”
(Conclusão in MEC Futebol – 3º Período)

O crescimento enquanto profissionais não pode ser exclusivamente derivado do aumento de conhecimentos teóricos que vamos adquirindo mas sobretudo da reflexão constante que fazemos da prática profissional (Domingos, 2003), o que permite a construção do nosso próprio conhecimento (Oliveira e Serrazina, s.d.).

4.1.2. Operacionalização

A actividade lectiva propriamente dita, é, como é lógico, aquela que se reveste de uma maior importância ao longo do ano de Estágio, pois, independentemente de todo o trabalho de preparação e planificação, a nossa influência junto dos alunos apenas tem lugar nos momentos de interacção com estes. Com efeito, temos a oportunidade de exercer influência sobre os alunos nos momentos de aula, através dos exercícios que propomos, através da capacidade de gerir todos os alunos mantendo-os motivados e empenhados e de intervir e alterar, quando necessário, tendo em vista o atingir dos objectivos propostos (Rink, 1993).

No início do ano foi feita uma abordagem aos conteúdos através de formas pouco objectivas e por vezes algo desmotivantes para os alunos, principalmente no Voleibol e nas primeiras disciplinas do Atletismo. E por se tentar muitas vezes trabalhar pormenores que no contexto da escola e tendo em conta o nível dos alunos, não fazem muito sentido e acabam até por confundir os alunos em vez de os ajudar. Tal situação fez com que eu me visse na obrigação de “gastar” mais aulas do que aquelas que estavam planeadas, pois sentia que os alunos não haviam atingido os objectivos pretendidos. Rink (1993) chama a atenção para o estabelecimento de objectivos realistas afirmando mesmo que os programas de instrução não podem ser conduzidos de uma forma consistente com os objectivos propostos se os mesmos forem inatingíveis.

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem as questões que mereceram maiores reflexões, foram as relativas à comunicação estabelecida

com os alunos nomeadamente na transmissão de informação aquando da apresentação das tarefas. E essa falta de clareza na apresentação das tarefas levou a que o meu *focus* nas interações durante a tarefa fosse o de tentar corrigir a informação mal interpretada ou não recebida de todo (Rink, 1993). E tal situação estava presente nas minhas reflexões

“O exercício de “skipings” não correu tão bem como eu estava à espera, pois os alunos tiveram muita dificuldade na realização correcta dos exercícios, principalmente na coordenação entre o movimento dos membros superiores e inferiores, isto deveu-se quanto a mim à minha explicação do exercício que foi demasiado pormenorizada confundindo os alunos em vez de os esclarecer.” (reflexão Aula nº 12 – 13/10/2006)

Siedentop (1991) refere a clareza das explicações e demonstrações como factor decisivo para que seja possível atingir objectivos específicos. Esta foi uma habilidade de ensino que tentei desenvolver ao longo do estágio profissional,

“A excessiva dissecação dos gestos técnicos mutila a sua essência fundamental, a harmonia e fluidez do movimento. A transmissão das habilidades para os alunos deve ser feita fundamentalmente através de modelos de comportamento quer dados pelo professor, quer através de um aluno com capacidade para a realização correcta. A aproximação ao gesto técnico pretendido é feita através de mais modelos de comportamento e pequenas e constantes correcções dadas pelo professor durante o exercício” (reflexão Aula nº 12 – 13/10/2006)

Apesar desta reflexão ser referente a uma aula do início do ano é evidente a capacidade de identificação do problema assim como a projecção de um novo caminho a seguir, dando corpo à ideia de interpretação constante dos processos de aprendizagem (Bento, 1995), e à criação de novas práticas e assimilação de novos conceitos (Cardoso et al., 1996, cit por Rodrigues, 2009).

Esta situação foi sendo ultrapassada ao longo do ano através da minha constante reflexão, assim como da reflexão conjunta com os meus colegas estagiários e da ajuda do meu professor cooperante no sentido de nos momentos de comunicação com os alunos melhorar a clareza da informação transmitida, explorar diferentes formas de comunicação (verbal, através de demonstrações ou áudio visuais) e utilizar palavras chave eficazes (componentes críticas) em cada exercício (Rink, 1993) e assim conseguir melhor e maior atenção dos alunos e eles efectivamente receberem e entenderem a informação em causa.

4.1.3. Relação com os Alunos

Relativamente às expectativas que possuía quanto à minha relação com os alunos saíram completamente defraudadas, pois esperava não ter dificuldade em manter uma boa relação com eles e principalmente ter conseguido o controlo da turma com maior facilidade. Contudo, isso não aconteceu da forma idealizada, e quanto a mim porque a prática pedagógica na escola é uma actividade singular, sem paralelo com outras actividades que possamos desenvolver, como por exemplo no treino de competição ou na supervisão de grupos de crianças ou jovens em actividades lúdicas. E é singular porque as motivações dos alunos no contexto escola, e mais especificamente no contexto turma, são muito diferentes daquelas que os mesmos indivíduos possuem noutras situações. Neste sentido, a minha experiência anterior ao estágio não foi suficiente para que esta etapa da minha formação fosse ultrapassada de forma fácil. Antes pelo contrário, o controlo dos alunos e a minha relação com eles foram, sem dúvida nenhuma, aquilo que mais “dores de cabeça” me provocaram, mas o que mais me fez reflectir, experimentar, alterar, acreditar, desacreditar, por vezes até desesperar, mas persistindo até encontrar pontos de equilíbrio que nos levassem onde eu pretendia.

A minha turma foi considerada por todos os professores do conselho de turma uma turma difícil, com alguns alunos problemáticos mas principalmente com um comportamento em grupo muito diferente daquele que seria desejável. Contudo, desde a primeira aula tentei perspectivar as minhas dificuldades de

controlo da turma e relação com os alunos exactamente dessa forma, como as minhas dificuldades e não como algo que me era imposto pelo contexto da turma e sobre o qual eu poderia não possuir qualquer responsabilidade. Os professores eficazes são capazes de promover comportamentos apropriados diminuindo os comportamentos disruptivos por parte dos alunos, tendo como objectivo fundamental a criação de um clima apropriado para a aprendizagem (Siedentop, 1991).

Esta forma de entender o problema fez com que eu sentisse que, se ele era meu, então eu teria que ter a capacidade de o ultrapassar, eu deveria ser capaz de criar um ambiente favorável à aprendizagem.

“A aula pareceu-me ter corrido de uma forma geral bem, apesar de alguns comportamentos dos alunos que eu não deveria ter permitido (alunos em pé na sala e brincar uns com os outros). Tenho que ser mais “duro” com esses alunos.”
(Reflexão de Aula nº 1- 19/09/2006)

Como fica bem patente nesta reflexão, logo na aula de apresentação, que detectamos e assumimos a relação com os alunos como um desafio a ser enfrentado. É contudo evidente que o nível de reflexão é muito vago, sendo identificado o problema mas não estando evidente nenhuma forma específica de o ultrapassar.

Foi ao longo de todo o ano a tarefa que mais esforço exigiu da nossa parte, pois tendo consciência da importância de criar e manter uma relação empática e saudável com os alunos que possibilitasse um ambiente favorável ao ensino, fui ao longo de todo o ano experimentando variadíssimas formas de estar, formas de actuar e formas de comunicar, reflectindo constantemente sobre estas.

Aceitei como fundamental a criação do meu próprio percurso através da aplicação de estratégias próprias tendo em conta a minha personalidade, os meus conhecimentos e o entendimento do contexto em que estava inserido (Domingos, 2003).

Os excertos seguintes pretendem dar uma ideia de como durante todo o percurso do estágio pedagógico foi dada grande relevância à experimentação de novas formas de estar e de me relacionar com os alunos.

Ter em atenção os modos de intervenção na aula, como a colocação da voz, a utilização de gestos, feedbacks. (Relatório de Aula nº 3 – 22/09/2006)

Aproveitei inclusive o tempo em que ficava à espera que as restantes estações terminassem para falar com eles e saber algumas coisas acerca das suas actividades e expectativas pessoais relativamente à escola e ao que fazem fora da escola. Isto parece-me importante no sentido de criar empatia com os alunos. (Relatório de Aula nº 4 e 5 – 29/09/2006)

Quanto aos comportamentos de indisciplina, penso que não fui suficientemente incisivo em algumas situações, mas esta é uma questão em que tenho vindo a evoluir e que tenho ainda que evoluir muito mais, pois ainda tenho dificuldades em fazer os alunos sentir que não podem repetir os comportamentos de indisciplina. A estratégia de chamar para perto de mim os alunos mais problemáticos em termos de comportamento parece-me resultar, pois consigo deste modo evitar que eles entrem em brincadeiras com os restantes alunos. (Relatório de Aula nº 22 e 23 – 14/11/2006)

Tentei dar o máximo de feedbacks possível a todos os alunos e penso que tive a um nível bastante aceitável nesse capítulo pois senti que estava a ter influência nas suas execuções, tendo inclusive entrado em discussões construtivas com vários deles acerca do seu desempenho. (Relatório de Aula nº 71 – 11/05/2006)

Comecei muito bem a aula falando com os alunos de forma muito calma e baixei propositadamente a voz para ver qual a reacção deles, tendo efeitos muito positivos pois eles tiveram a necessidade de prestarem mais atenção ao que eu estava a dizer. (Relatório de Aula nº 78 e 79 – 29/05/2006)

Na análise destas reflexões constata-se a tentativa de experimentar várias estratégias, várias formas de estar, de comunicar ou executar, reflectindo posteriormente sobre os seus efeitos no controlo da turma, o que

permitiu uma evolução da minha capacidade de gestão e controlo de todas as variáveis da aula de forma sustentada.

Ao nível da capacidade de reflexão é visível a diferença entre as três primeiras análises que se referem a aulas leccionadas no primeiro período e em que a reflexão feita é fundamentalmente descritiva com prescrições pouco específicas, em que existia a consciência do que devia ser melhorado mas não é feita referência a como executar essa mudança.

Nos dois últimos excertos as referências à quantidade de feedbacks e à ao tom de voz utilizado evidenciam uma evolução na profundidade das reflexões, passando de, *o que alterar?* Para *o como alterar?* e, no caso da última reflexão, com avaliação do resultado da estratégia utilizada.

A quantidade de feedbacks utilizada é considerada por Rink (1993) um factor diferenciador da manutenção dos alunos nas tarefas, contudo, ao longo do estágio pedagógico raramente reflecti acerca da qualidade dos feedbacks, quanto ao seu tipo.

Apesar disto esta foi a aula em que mais à vontade me senti para corrigir os alunos e lhes dar feedbacks positivos que me pareceram resultar em melhorias e aumento da concentração por parte deles (Relatório de Aula nº 19 - 3/11/2006)

Teria sido importante ter reflectido sobre os tipos de feedbacks utilizados, percebendo e interiorizando as diferenças por exemplo entre feedbacks avaliativos e correctivos, gerais ou específicos, negativos ou positivos, assim como a congruência, a quem os dirigir (à turma, a um grupo, ou ao individuo) e os momentos em que os feedbacks foram utilizados e os efeitos que estes tiveram sobre os alunos e os seus desempenhos nas tarefas em questão (Rink, 1993).

No último excerto é feita referência à experimentação de uma forma específica de comunicação e os efeitos produzidos pela mesma no clima de aprendizagem da aula e na predisposição dos alunos (Siedentop, 1991) para as tarefas de aprendizagem.

O controlo da actividade inicial da aula, da chegada dos alunos sem atrasos e no tempo reservado para a chamada foram ao longo do ano objecto

de imensa reflexão e da utilização de inúmeras estratégias na tentativa de otimizar o comportamento dos alunos nestas actividades.

A consciência de que o início da aula é fundamental para o desenvolvimento da mesma (Siedentop, 1991) é expresso na reflexão da aula nº 9 do dia 6/10/2006.

Uma parte inicial da aula bem organizada e conseguida tem efeitos positivos para o resto a aula.

Nesta fase da aula foram utilizadas inúmeras estratégias para que o comportamento dos alunos fosse ao encontro daquilo que se pretendia, fundamentalmente ao nível das formas de comunicação utilizadas por mim.

Tentei ser mais ríspido na minha intervenção no início da aula o que teve resultados imediatos mas que não duraram muito tempo, pois não senti que os alunos tivessem o comportamento que eu desejava. (Relatório de Aula nº10 e 11- 11/10/2006)

Tentei nesta aula estar muito mais descontraído e próximo dos alunos, atitude que surtiu efeito imediato, pois acho que foi a aula até agora em que eles estiveram mais concentrados e aplicados nas tarefas. Não mandei fazer flexões em nenhuma situação, mesmo aos alunos que chegaram atrasados, pois parece-me que este tipo de tentativa de castigo não passa disso mesmo, uma tentativa, pois alguns alunos mostram ostensivamente que não se importam de fazer flexões, e o facto de não fazerem foi algo que eles estranharam e portanto penso que surtiu o efeito desejado (Relatório de Aula nº 12 – 13/10/2006)

“Tentei no início da aula aproximar-me o mais possível dos alunos, tendo inclusive falado com eles acerca dos conteúdos a abordar na aula agachado ao pé deles, o que me pareceu na altura ter tido efeitos positivos imediatos pois os alunos mantiveram-se atentos e interessados naquilo que eu estava a dizer, coisa que nem sempre acontece. Contudo tenho as minhas dúvidas em relação aos efeitos positivos que

esta forma de estar pode ter, pois durante a aula aconteceram algumas situações em que senti não ter controlo sobre o comportamento dos alunos mesmo quando os advertia.” (Relatório de Aula nº20 e 21- 8/11/2006)

“Tentei ser mais rigoroso a organizar os alunos para dar início à aula o que me pareceu ter resultados” (Relatório de Aula nº20 e 21- 8/11/2006)

“Comecei a aula de forma muito descontraída para com os alunos, mas tentei ser o mais exigente possível no controlo dos comportamentos que pretendia que os alunos tivessem o que se revelou ser uma estratégia bastante eficaz pois penso que a aula começou muito bem com os alunos de uma forma geral empenhados nas actividades.” (Relatório de Aula nº 43 – 26/01/2007)

Ao longo do ano a melhoria nos comportamentos dos alunos nesta fase da aula acompanhou a evolução que a minha relação com eles sofreu. Apesar de esta evolução não ter sido linear (o que é visível nas reflexões feitas em momentos distintos e em que podemos constatar avanços e recuos no comportamento dos alunos no início das aulas e no decorrer das mesmas), as referências aos comportamentos disruptivos dos alunos na fase inicial da aula tenderam a desaparecer assim como a falta de pontualidade que em alguns momentos do ano se afigurava como um problema sem fim à vista.

“Os alunos continuam a chegar atrasados à aula o que não permite que esta tenha o seu início à hora prevista. Esta é uma situação em que eu estou a ter muita dificuldade, pois não sei como hei-de obrigar os alunos a chegarem a tempo.” (Relatório de Aula nº 12 – 13/10/2006)

“É fácil de notar uma evolução no comportamento dos alunos no início das aulas.” (Relatório de Aula nº17 e 18 – 31/10/2006)

“Estão cada vez mais a chegar atrasados e sentem que não existe mal nenhum nisso.” (Relatório de Aula nº19 – 3/11/2006)

Ao longo do estágio centrei muita atenção na capacidade de gerir a turma, na minha capacidade (ou falta dela) de comunicação e fui sempre reflectindo, experimentando e testando novas formas de tentar influenciar positivamente os alunos.

Assumi as dificuldades como carências na minha capacidade de chegar aos alunos,

“Tenho que continuar a tentar arranjar formas de cativar os alunos quando falo pois é fundamental que eles prestem atenção à minha informação.” (Relatório de Aula nº53 e 54 – 27/02/2007)

e descurei o uso total de ferramentas, como por exemplo as estratégias de gestão preventiva da aula ou de desenvolvimento e alteração de comportamento (e.g. Siedentop, 1991), ou as de desenvolvimento de controlo dos alunos (e.g. Rink, 1993). Apesar de algumas destas estratégias terem sido usadas, um envolvimento mais estruturado e consistente das mesmas no meu planeamento e actuação teria promovido uma muito maior evolução da minha capacidade de gestão da aula e controlo dos alunos.

“Quase no final da aula o Milton desobedeceu 2 vezes seguidas a uma ordem directa da minha parte, mandei-o sentar e disse-lhe que tinha falta. No final veio-me pedir desculpa dizendo que se ia portar bem, etc, etc, contudo penso que não me servirá de muito continuar a sentá-lo e a ameaçá-lo quanto ele sente que a punição real é quase nula.” (Relatório de Aula nº12 -13/10/2006).

A descrição exacta do contexto em que estamos inseridos, a identificação precisa dos problemas em questão e o planeamento e prescrição de formas de os prevenir e/ou solucionar, não são condições suficientes para que consigamos traçar de forma linear o caminho que pretendemos, pois quando confrontados novamente com a imprevisibilidade que a actividade de leccionação encerra (Bento, 1995), podemos não ser capazes de pôr em prática o que prescrevemos como solução teórica.

O estabelecimento de regras ou rotinas só terão algum efeito se assegurarmos que são cumpridas na íntegra e de forma consistente (Siedentop, 1991).

Este foi um problema com o qual me deparei, pois apesar de, desde o início do ano ser capaz de identificar os problemas e planejar soluções, patente nas reflexões elaboradas, nem sempre era capaz de as operacionalizar com eficácia como se pode constatar através da leituras dos seguintes excertos de reflexões.

“Não intervim atempadamente em algumas situações de comportamentos não desejáveis nas aulas, o que nunca pode acontecer. Tenho que ser mais rigoroso nestas situações e nunca deixar passar isto em claro.”(Relatório de Aula nº 16 – 27/10/2006).

“Comecei bem a aula obrigando aos alunos que cumprissem escrupulosamente aquilo que eu pretendia, mas à medida que a aula foi passando senti-me a perder o controlo da turma e, principalmente nos exercícios de ginástica, penso que não consegui fazer com que corressem como pretendia.” (Relatório de Aula nº 41 e 42 – 23/01/2007)

“A inflexibilidade na punição a alunos que têm comportamentos que sabem que não podem ter, deveria ter sido uma das minhas estratégias durante o ano, contudo nem sempre foi.”(Relatório de Aula nº 77 – 25/05/2007).

Apesar disso, foi ao nível da relação com os alunos que ao longo do estágio registei uma maior evolução, pois sinto hoje que fui capaz de encontrar estratégias e desenvolver uma forma de estar que permitiu ter com a grande maioria dos alunos uma relação extremamente saudável e de confiança mútua, conseguindo atingir no final do ano uma forma de comunicar com a turma eficaz e mantendo os alunos motivados para as tarefas da aula, contribuindo positivamente para a sua evolução.

4.1.4. Evolução da qualidade de Ensino

As dificuldades mencionadas anteriormente tiveram uma grande influência na minha capacidade de gerir as aulas e direccionar as minhas energias para aquilo que deve ser o fundamental que é o ensino e a aprendizagem (Rink, 1993) .

A minha capacidade de intervenção foi evoluindo ao longo do tempo a par com a capacidade de controlar a turma, pois fui ficando cada vez mais liberto para outras tarefas, que não estar atento ao comportamento dos alunos o que permitiu que sentisse um imenso orgulho ao ver os alunos a evoluírem em pouco tempo de forma fantástica. Como nos casos do salto em altura, ou do Mini Trampolim, conteúdos abordados no 3º período, dando-me uma enorme motivação para continuar a evoluir na minha capacidade de liderar um processo de aquisição de competências por parte dos alunos.

Apesar de fazermos a análise das questões da gestão do ensino de forma separada das questões relativas aos conteúdos, é fundamental que entendê-las de forma interligada e portanto exercendo influência simultânea umas sobre as outras, constituindo um conjunto de sistemas que de forma interdependente actuam ao mesmo tempo de forma ecológica (Rink, 1993).

Esta interligação justifica a evolução patente nas reflexões das aulas ao longo de todo o ano, através da quantidade de referências feitas às questões relativas à gestão da aula e ao comportamento dos alunos, que vão diminuindo com o avançar do número de aulas, em detrimento das referências aos conteúdos programáticos e à instrução que vão tendo cada vez mais importância e vão sendo objecto de reflexão cada vez com maior regularidade, como podemos ver nos quatro excertos apresentados a seguir.

Tentei nesta aula estar muito mais descontraído e próximo dos alunos, atitude que surtiu efeito imediato, pois acho que foi a aula até agora em que eles estiveram mais concentrados e aplicados nas tarefas. (Relatório de aula nº 12 – 13/10/2006)

Tenho que fazer um plano de aula específico, para meu uso durante a mesma, que seja de fácil consulta e com apenas as indicações necessárias e fundamentais para diminuir a

probabilidade de me esquecer de alguma coisa. Devo procurar encontrar formas o mais cativantes possíveis para abordar as matérias a leccionar. O posicionamento do professor na aula é fundamental para a correcta e atempada intervenção pedagógica. Quer a nível dos reforços das tarefas, quer ao nível da resolução e prevenção de problemas de comportamento. (Relatório de Aula nº13 – 20/10/2006)

Nos dois excertos é notória a preocupação, quase exclusiva da minha parte, nas questões da gestão da aula e do controlo dos comportamento dos alunos.

Próximo do final do ano as preocupações que eu apresentava já estavam mais relacionadas com os conteúdos e nomeadamente com questões de instrução.

“Na relação com os alunos e na transmissão de informação penso que estive bem, principalmente nos exercícios de salto em altura em que consegui transmitir o que pretendia aos alunos e senti evolução por parte destes. Já nos exercícios de Mini Trampolim não me senti tão capaz de intervir juntos alunos, apesar de tentar dar a todos constantes feedbacks a cada salto.” (Relatório de Aula nº69 e 70 – 08/05/2007)

A utilização de referências no solo para a chamada do salto em altura resulta de forma muito eficaz quando esta é feita apenas a dois ou três passos. Na execução completa do movimentos de corrida e chamada para salto em altura é preferível não utilizar as referências no solo. Os erros dos alunos ao nível do pormenor são extremamente difíceis de alterar e as aulas disponíveis para este efeito são claramente insuficientes. (Relatório de Aula nº71 – 11/05/2007)

Para esta evolução mais uma vez foi fundamental a ajuda dos meus colegas de Estágio assim como do professor cooperante, pois as reflexões conjuntas acerca dos exercícios e progressões utilizadas foram de extrema

utilidade para o enriquecimento daquilo que havia sido planeado no início da abordagem de cada uma das modalidades.

Os objectivos que se pretendiam atingir com os alunos foram estruturados em quatro grandes áreas, que eram as Habilidades Motoras, a Cultura Desportiva, a Condição Física e os Conceitos Psico Sociais, tentando-se em cada aula atingir objectivos referentes a cada uma destas áreas e a um nível de competência excelente.

Considero esta tarefa muito complexa, principalmente no ano de estágio em que ainda não temos as competências necessárias para que a nossa concentração seja focada nas questões relativas aos conteúdos, ou seja, nem sempre conseguimos libertar a nossa atenção para os pormenores, o que obriga a deixar por vezes os objectivos das áreas menos “visíveis” para segundo plano. Podemos constatar esta dificuldade na reflexão seguinte.

*“Durante esta unidade temática tive grande dificuldade em abordar juntamente com os conteúdos mencionados anteriormente os conteúdos relativos aos **Conceitos Psicossociais** e **Cultura Desportiva** com as habilidades motoras, por isso não faço referência na unidade temática reformulada a estes, pois eles não foram trabalhados de forma suficientemente consistente para que se possa dizer que fizeram parte dos objectivos de cada aula. Relativamente à cultura desportiva, apenas realizei um teste e que era exigido aos alunos o conhecimento teórico da execução do salto em altura. Penso que nestas áreas o trabalho realizado não foi o suficiente mas tenho a plena consciência que se mais não fiz foi devido a algumas limitações minhas assim como do contexto, que certamente são ultrapassáveis através da experiência que irei adquirir daqui para a frente.”* (Conclusão MEC Atletismo - 3º Período)

Como é explícito na reflexão feita no final da unidade temática de Atletismo, esta é uma tarefa que será ao longo do tempo um desafio a enfrentar e um objectivo atingir, pois no sentido de uma evolução como

professor que tem como referência a excelência, é fundamental que sejamos capazes de em cada aula, em cada exercício desenvolver nos alunos as competências desejadas em todas as áreas possíveis.

Das áreas de objectivos a atingir, aquela em que sentimos maiores dificuldades foi a da Cultura Desportiva, tomando a opção de relativamente a esta, e ao contrário do que havia planeado inicialmente, desenvolver os conhecimentos dos alunos através de uma aula teórica no primeiro período e de um trabalho de pesquisa no segundo. Estas foram opções tomadas em função das dificuldades que sentimos em abordar estas questões ao longo das aulas,

“Relativamente à cultura desportiva, não fui capaz de durante as aulas abordar de forma consistente e portanto optei por realizar uma aula teórica em que abordei todos os conteúdos desta área realizando de seguida um teste de avaliação sumativa.” (Conclusão MEC Voleibol)

*“Relativamente à **Cultura Desportiva**, não fui capaz de durante as aulas abordar de forma consistente e portanto optei dar aos alunos directrizes para que os alunos realizassem um trabalho de pesquisa que promovesse um aprofundar por parte deles da **história da Modalidade**, do **número de jogadores e regras elementares**. A **Terminologia Específica da Modalidade** e o **Objectivo do Jogo** foram conteúdos contemplados em todas as aulas durante os exercícios.” (Conclusão MEC Futebol)*

Pensamos que numa situação ideal não haveria necessidade de utilizar estas estratégias, temos que concluir que estas se revelaram opções extremamente válidas.

Um sinal da evolução da nossa competência enquanto professores foi o facto de no terceiro período os alunos terem sido avaliados neste domínio tendo como base teórica apenas os conhecimentos que lhes fui transmitindo durante as aulas. Com efeito senti que nesta última fase do estágio fui capaz de abordar as matérias em forma de exercícios e transmitir aos alunos

conhecimentos teóricos que enriqueceram a sua cultura desportiva relativamente às matérias abordadas.

Considero assim que esta é uma das situações em que podemos ainda evoluir muito, no sentido de dar aos alunos uma formação global e integrada, tendo como “farol” o seu crescimento em todos os domínios e não apenas na capacidade de realizar o movimento motor, mas antes na aquisição e desenvolvimento de uma cultura e consciência desportivas que são fundamentais no seu crescimento enquanto cidadãos desportistas.

4.1.5. Avaliação

A avaliação constitui-se como parte fundamental do ensino, sendo o momento que baliza de certa forma a qualidade de todo o processo de ensino que desenvolvemos (Rink, 1993). É portanto fundamental que sejamos os mais rigorosos possíveis aquando da avaliação dos alunos, quer seja numa fase inicial quando se procede à avaliação diagnóstico/inicial, quer seja no final na aferição da evolução dos alunos.

Neste contexto foi difícil para mim na fase inicial do ano proceder às avaliações iniciais, pois não tinha consciência da complexidade que esta tarefa encerrava, levando muito mais tempo a realizar as tarefas de avaliação do havia inicialmente planeado.

Tive muitas dificuldades para fazer uma correcta observação daquilo que os alunos são e não são capazes de fazer e facilmente descobri que a tarefa de avaliar os alunos não é fácil e carece de muita experiência. (Reflexão de Aula nº 7 e 8)

Estas dificuldades estiveram intimamente ligadas ao facto de, principalmente nesta fase do ano, as questões de gestão e organização da aula serem o centro das nossas preocupações, constringindo de forma inevitável a nossa capacidade de observação e análise.

Tive muita dificuldade na avaliação dos alunos, pois demorei muito tempo para cada habilidade. No jogo de 2x2 optei por apenas avaliar o serviço a todos os alunos, deixando

os restantes elementos para a aula de sexta-feira, o que me parece ter sido uma decisão acertada, pois não estava a conseguir avaliar correctamente as restantes habilidades e desta maneira avaliei menos do que aquilo que estava à espera, mas consegui avaliar bem. (Reflexão de Aula nº 7 e 8)

Em outro momento do processo encontra-se a avaliação sumativa dos alunos que se configurou como sendo um momento particular de inquietude e grande dificuldade devido às dúvidas que foram surgindo à medida que ia tentando avaliar cada um dos critérios estabelecidos.

Analisando as reflexões feitas no final dos três períodos acerca das tarefas de avaliação é visível desde o primeiro período a capacidade de descrever o contexto e justificar as opções tomadas em função do mesmo, como são exemplos os excertos seguintes.

*Relativamente ao **Voleibol** optei por realizar a avaliação num contexto unicamente de jogo (2x2) pois penso que o objectivo do trabalho realizado em qualquer desporto deve ser a aplicação prática do mesmo, e portanto, mesmo tendo consciência que o trabalho realizado nas aulas foi por vezes excessivamente analítico, o objectivo foi sempre o de que os alunos fossem capazes de executar o jogo na sua complexidade de modo eficaz. Neste sentido, as diferentes ponderações atribuídas aos vários parâmetros avaliados tiveram em conta este princípio, sendo portanto atribuída uma maior percentagem de valor à classificação da Dinâmica Colectiva que é um conteúdo fundamental para que os alunos consigam compreender o jogo. (Relatório de Avaliações 1º Período)*

Apesar de ter planeado dar conteúdos teóricos durante as aulas práticas, preferi optar por reservar esses conteúdos para trabalho de pesquisa realizado pelos alunos com linhas orientadoras dadas por mim e já expostas neste documento, tentando promover deste modo a capacidade dos alunos procurarem o conhecimento e terem um contacto mais

autónomo e adaptado ao ritmo e capacidade de cada um em compreender os conteúdos teóricos das disciplinas de Ginástica e Futebol. (Relatório de Avaliações 2º Período)

Contudo nestas reflexões nunca passei à prescrição e análise de possíveis soluções para os problemas encontrados.

Foi feita a avaliação de “crenças”, “princípios” e “hipóteses” face à informação disponível e interpretação da mesma (Oliveira, I. e Serrazina, L., s.d.: pp. 3), mas não foi tomada (pelo menos explicitamente) uma posição proactiva perante os problemas visando a evolução (Schön, 1992).

4.2. Área 2 – “Participação na Escola”

4.2.1. Organização das actividades

A minha intervenção na escola não se ficou única e exclusivamente pela actividade lectiva, pois a acção pedagógica compreende, nomeadamente no Estágio Profissional, diferentes tarefas que visam o sucesso educativo por parte dos alunos. Rodrigues (2009) refere neste sentido que a actividade docente ultrapassa em muito as tarefas realizadas no espaço da aula.

Neste sentido, o meu crescimento ao nível das actividades de “participação na escola”, aconteceu de forma natural, com a ajuda de todos os elementos do Grupo de Educação Física, do professor cooperante e como é lógico dos colegas Estagiários.

Fomos recebidos pela comunidade escolar de forma muito calorosa e sentimos que sempre fomos vistos como Professores e não como estudantes, sendo deste modo a nossa integração feita de forma progressiva à medida que íamos criando ligações e parcerias com a comunidade escolar no sentido de desenvolver os projectos que nos comprometemos a realizar no início do ano.

Para tal foi fundamental a criação de “parcerias” com outros professores que nos apoiaram e deram condições para que pudéssemos concretizar os projectos com sucesso.

A ideia da organização de uma actividade de promoção da modalidade de Basquetebol faz parte do Projecto de

Formação Individual como uma das actividades que nos propusemos a realizar durante o ano, aproveitando a ligação do Tó (estudante estagiário) à modalidade e o interesse mostrado desde a primeira conversa com o Miguel que é o responsável pela equipa de Basquetebol do Desporto Escolar.
(Relatório final individual da Actividade de Basquetebol – 23/03/2007)

Procuramos desde logo receber o apoio daqueles que possuem mais experiência que nós na organização desta prova (Professores do nosso grupo, Estagiários do ano passado e o nosso Orientador), situação que se revelou bastante proveitosa, pois desta forma fomos capazes de direccionar melhor as nossas forças para as situações fundamentais.
(Relatório final individual de MegaSprint – 08/03/2007)

A Escola Secundária de Ermesinde tem uma cultura de organização de actividades bastante diversificadas, sendo a contribuição do grupo de Educação Física muito significativa, pois tem à sua responsabilidade a organização de inúmeros eventos que visam fomentar nos alunos hábitos e valores saudáveis e adequados a uma sociedade que é cada vez mais sedentária.

Na nossa condição de estudante estagiário participamos na organização de muitas destas actividades, de forma directa, assumindo responsabilidades de organizador, e de forma indirecta, através do apoio dado.

Com a participação nestas actividades garantimos uma aprendizagem muito para além daquilo que esperávamos, pois esta é uma área em que praticamente não possuía nenhuns conhecimentos práticos (apesar de a ter abordado na faculdade, foi quase sempre de uma forma teórica), o que não permitia que percebesse a complexidade e as dificuldades inerentes à construção e execução de eventos desportivos.

Assumimos (Núcleo de Estágio) as responsabilidades de organização de quatro actividades, que foram: Corta-Mato Escolar, MegaSprinter Escolar, Actividade de Divulgação de Basquetebol e Actividade de Exploração da Natureza.

Todas estas actividades resultaram de forma extraordinária, sendo a sua execução considerada por todos os intervenientes e participantes um sucesso.

Contudo, em cada uma delas tivemos dificuldades específicas ao nível da organização e divulgação, situação que, por exemplo na Actividade de Exploração da Natureza¹, permitiu que todos os alunos das nossas turmas estivessem presentes. Este problema poderia ter sido ultrapassado, caso a preparação da actividade fosse feita desde o início do ano garantindo que mesmo os alunos com dificuldades económicas pudessem participar nesta actividade como eu faço questão de mencionar no relatório crítico.

“Neste sentido, penso que uma actividade deste tipo deverá ser planeada desde o princípio do ano com a tentativa de angariar fundos através de estratégias que envolvessem a turma como grupo (ex: venda de rifas ou pedido de patrocínios) e permitissem baixar os custos da mesma a todos os alunos, para que o problema económico deixasse de o ser.” (Relatório Actividade Natureza - 26 e 27/04/2007)

Pois apesar de não ter sido um problema explícito por parte de nenhum aluno, talvez tivéssemos todos os alunos na actividade se o valor a pagar fosse menor, mas fundamentalmente se desde o início do ano todos estivessem empenhados e comprometidos em criar condições para todos participarem nesta actividade.

Em relação ao Corta-Mato escolar, alguns dos problemas poderiam ter sido ultrapassados caso a dedicação e empenhamento demonstrados, tivessem iniciado um pouco mais cedo.

Talvez por falta de experiência, o adiamento de alguma questões, como por exemplo, a angariação de patrocínios, revelou-se um erro, pois deveria ter sido tratada cerca de um mês antes, uma vez que nos deparamos com bastantes dificuldades, principalmente junto das grandes empresas (Continente, Modelo, Unicer, Ferbar) que argumentaram a sua indisponibilidade com a falta de tempo para as questões

¹ Visita de estudo realizada durante os dias 26 e 27 de Abril de 2007, na localidade de Ofir. Incluía fundamentalmente actividades que tinham como objectivos o desenvolvimento de competências ao nível das dinâmicas de grupo assim como a superação e desenvolvimento pessoal. Estas foram realizadas exclusivamente ao ar livre tendo como cenários o rio, a montanha e a praia.

formais serem tratadas. (Relatório Final Corta-Mato - 14/12/2006)

Desta forma nem todos os patrocínios desejados foram conseguidos.

Em relação à reflexão feita a esta actividade de salientar a análise daquilo que aconteceu assim como daquilo que deveria ter sido feito de forma diferente, como é este excerto exemplo.

No que se refere à minha influência no funcionamento da estação, penso que foi positiva pois tentei ser o mais organizado possível e estar sempre concentrado na minha tarefa, não deixando também que os alunos perdessem a concentração. Contudo penso que poderia ter organizado as fichas de observação de forma simples caso estas já tivessem impressos os números dos dorsais a observar, eliminando assim as tabelas com os números de dorsais e por consequência alguma confusão feita por um ou dois elementos. E talvez insistido um pouco mais para que os professores que estavam a observar não falhassem nas suas tarefas. (Relatório Final Corta-Mato -14/12/2006)

Este tipo de reflexão possibilitou uma evolução visível na nossa competência para a organização deste tipo de actividades como pode ser comprovado na análise da reflexão à actividade MegaSprinter, realizada no dia 8 de Março de 2007.

Comparando esta organização com a do Corta-mato, que foi aquela que realizamos anteriormente, conseguimos desta vez ser muito mais objectivos nas decisões que tomamos e organizamos desde cedo o trabalho em grupo de uma forma mais objectiva e eficaz não perdendo tanto tempo com questões secundárias e principalmente não deixando atrasar tanto os processos de organização conseguindo desta forma libertar a nossa atenção para detalhes que enriqueceram a prova. (Relatório Final “MegaSprinter” – 08/03/2007)

À medida que estes desafios foram ultrapassados, como seria de esperar, a nossa capacidade de intervenção foi evoluindo e fomos sendo muito mais capazes de procurar e encontrar apoio ao nível da comunidade escolar.

Fomos também cada vez mais eficazes e competentes em todas as tarefas de organização e preparação dos eventos, tendo como resultado um funcionamento muito mais fluido e dinâmico da organização e funcionamento das actividades, como são exemplos os casos do MegaSprinter e principalmente o da Actividade de Divulgação de Basquetebol que foi um exemplo de excelência quer ao nível da organização, quer ao nível da execução.

O nosso crescimento neste tipo de tarefas deixou-me bastante optimista e motivado face à possibilidade de futuramente abraçar projectos profissionais que exijam de forma parcial ou mesmo total a organização e gestão de eventos desportivos e/ou outros. Foi uma área do nosso desempenho em que nos sentimos bastante à vontade e a qual nos deu muito gozo desempenhar.

Temos obrigatoriamente que fazer referência às actividades de Exploração da Natureza em que participamos, devido à importância que tiveram no nosso desenvolvimento

Na primeira, apenas estivemos envolvidos na actividade propriamente dita dando apoio aos professores que a organizaram, visto que a nossa turma não estava presente. Pudemos desde logo perceber que a relação que estabelecemos com os alunos numa actividade como esta é extremamente diferente daquela que temos com eles na escola, pois estamos num ambiente de maior descontração em que todos nos sentimos muito mais à vontade e a proximidade com os alunos é sem dúvida superior.

De uma forma geral considero a minha presença nesta actividade extremamente proveitosa e positiva para mim em termos de aprendizagem prática no sentido da organização e dinâmica de uma actividade deste tipo, mas principalmente pelo que penso ter aprendido no que se refere à relação com os alunos, que neste contexto é claramente diferente do da actividade lectiva mas permite perceber um pouco melhor o “mundo” de cada um deles, melhorando assim a compreensão

acerca da forma como posso intervir positivamente sobre cada um deles. (Relatório da actividade Natureza 23 e 24-3-2007)

Na segunda actividade “Natureza” em que participamos e que foi organizada por nós (Núcleo de Estágio), vivenciamos algo semelhante ao que já se havia passado com os alunos da actividade anterior, mas desta vez, aconteceu com os nossos próprios alunos o que teve um efeito fantástico na melhoria da relação com eles em contexto de aula em momentos posteriores, contribuindo muito positivamente para nos aproximarmos deles, situação que durante as aulas nos trazia alguma dificuldade.

...dar as boas vindas aos alunos e controlar a sua entrada no autocarro, percebendo desde logo, que a minha relação com eles ia ser completamente diferente daquela que geralmente tenho nas aulas. As dúvidas ficaram dissipadas durante a viagem, a relação que estabeleci com a minha turma logo no início da manhã deixou-me muito satisfeito e penso que a eles também. No início da viagem dei alguma atenção a mais aos alunos das outras turmas pois a relação que tenho com eles é mais tranquila e existe mesmo uma proximidade diferente da que tenho com os meus alunos, situação que os deixou enciumados, manifestando-o imediatamente, “Professor!! Só dá atenção às outras turmas!!! A nós não nos liga nenhuma!!!!”. A partir daqui aproximei-me muito mais deles, situação que durou durante toda a actividade e teve efeitos extremamente positivos pois consegui criar com os meus alunos em dois dias uma relação muito mais positiva e de maior confiança e proximidade que não havia conseguido criar durante as aulas.

Durante todas as actividades senti que tive uma influência positiva sobre os alunos incentivando-os a ultrapassar as dificuldades e promovendo o espírito de aventura que era um dos principais objectivos desta actividade. Foi fantástico ver que consegui incentivar e motivar por exemplo a (aluna) do 8ºA e a (aluna) da minha turma, (alunas

que de uma forma geral têm alguma dificuldade em realizar actividades de exigência física ou de aparente risco) a passar por quase todas as provas da actividade, situação que tenho a certeza, jamais esquecerão e servirá como experiência positiva para as suas vidas, quer na escola quer fora dela. (Relatório da actividade Natureza 26 e 27-4-2007)

Esta actividade garantiu que o último período de aulas deste ano de estágio fosse dado com muito mais confiança e com uma relação muito mais positiva, de maior empatia mútua e proximidade com os nossos alunos.

4.2.2. Apresentação do estudo

A apresentação na escola do Estudo² desenvolvido no âmbito da área 4 constitui-se como uma das tarefas de Participação na Escola. Esta foi feita em conjunto com o outro Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Secundária de Ermesinde.

Tendo em conta a qualidade do Estudo realizado e o interesse da comunidade escolar assim como dos pais dos nossos alunos em conhecer as conclusões do estudo, decidimos, após proposta do nosso professor cooperante, realizar esta apresentação em dois momentos distintos: um primeiro direccionado para os professores, e um segundo em que foram convidados os encarregados de educação dos alunos participantes. Esta segunda apresentação foi feita em conjunto com a apresentação de alguns trabalhos realizados pelos alunos na disciplina de Formação Cívica e relacionados com hábitos de Vida Saudáveis, tendo os pais dos alunos comparecido em número significativo dando sentido a esta actividade

Os resultados deste estudo são, como concluímos no próprio, muito importantes para a comunidade escolar pois a percepção de níveis de actividade e aptidão física dos alunos

² Trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da área 4 e cujo objectivo era Analisar o estado dos alunos do 8º Ano de escolaridade da Escola Secundária de Ermesinde quanto à Aptidão Física, aos Índices de Actividade Física e às Características Morfométricas. O trabalho realizado pode ser consultado em anexo.

da escola, permitem que a escola consiga agir em função das necessidades, criando estratégias para solucionar problemas que deste modo são do seu conhecimento. Neste sentido, a apresentação do estudo na escola configura-se como uma actividade de grande importância, não para o estágio formal em si, pois nem é obrigatória, mas antes para dar a conhecer a realidade dos alunos da escola à comunidade escolar (professores e responsáveis administrativos) em algumas questões relacionadas com a saúde e a qualidade de vida. (Relatório Final individual do estudo – Maio de 2007)

Este tipo de actividade promove dentro da comunidade escolar uma cultura de consciência perante os problemas existentes e referentes àqueles que são a razão de todo o trabalho que os docentes desenvolvem. É, portanto, de extrema relevância a chamada feita aos pais para que participem também de forma consciente no processo de formação levado a cabo por nós professores.

4.2.3. Direcção de Turma

Relativamente ao trabalho de Direcção de Turma, poderia e deveria ter assumido desde o início do ano um papel mais interventivo e participativo ajudando e procurando a ajuda da directora de turma para os problemas que sentia. Contudo não o fiz, e apenas no último terço do ano lectivo é que criei uma relação de maior proximidade com a Directora de Turma, à qual agradeço a constante disponibilidade para me auxiliar e aconselhar quer na realização dos trabalhos de direcção de turma e estudo da Turma, quer na forma como enriqueceu o meu entendimento acerca da relação que um professor deve ter com os seus alunos.

O trabalho que realizei sobre as funções do director de turma serviu fundamentalmente para que eu tomasse conhecimento daquilo que são as suas funções ao longo do ano junto dos professores da turma e principalmente junto dos alunos. (Relatório Crítico Director de Turma e estudo da Turma)

O facto de ter concluído o trabalho de estudo de turma apenas no terceiro período, acabou por não ser decisivo na formação dos alunos ao longo do ano nem de contribuir para a melhoria do processo de Ensino-Aprendizagem da turma em todas as disciplinas como deveria ter acontecido.

Apesar disso, teve o condão de me despertar para mais uma área em que eu posso intervir de forma decisiva e extremamente positiva não só na minha disciplina mas em toda a actividade lectiva da turma, procurando perceber quais os problemas, estudando e propondo estratégias que visem a melhor forma de os solucionar tendo sempre como objectivo central o crescimento e a formação dos alunos.

...e hoje penso que posso ser no futuro (pois esta experiência está a acabar), um dinamizador dos comportamentos desejados por parte dos alunos, sentindo mesmo neste momento, e depois de realizar o trabalho de Estudo da Turma, uma vontade quase que intrínseca que me impele para realizar actividades que contribuam para o desenvolvimento dos alunos. (Relatório Crítico Director de Turma e estudo da Turma)

4.2.4. Formação cívica

A minha intervenção no que se refere à Área Curricular de Formação Cívica, (como havia planeado na elaboração do Plano de Formação Individual), foi desenvolvida ao longo das minhas aulas em que tentei ajudar os alunos a evoluir na construção da sua identidade, transmitindo-lhes valores e regras sociais valiosos para o seu crescimento enquanto cidadãos.

Os resultados deste trabalho são visíveis na análise feita anteriormente à evolução dos comportamentos dos alunos ao longo do ano.

Apesar de ainda 2 ou 3 alunos criarem algumas situações de menor atenção e concentração, é notório que toda a turma está mais disciplinada e teve nesta aula, como tem vindo a ter, um comportamento e níveis de empenhamento bastante positivos. (Reflexão de aula nº64 – 13/04/2007)

Surpreendeu-me a autonomia do primeiro grupo no Mini-trampolim pois achava que seria aquele que a trabalhar sozinho iria criar mais problemas, contudo não foi, e mantiveram-se empenhados e nas execuções e sem criar nenhuma confusão durante o tempo de espera o que me deixou bastante satisfeito. (Reflexão de aula nº77 -25/05/2007)

Os excertos de reflexões feitas muito próximo do final do ano evidenciam a melhoria e o crescimento dos alunos ao nível da sua autonomia, e do respeito pelas actividades realizadas na aula de Educação Física o que certamente terá transfer para outras actividades realizadas na escola ou na sua vida pessoal.

4.3. Área 3 – “Relações com a comunidade”

Relativamente a esta área de desempenho foi-nos exigida a organização de um evento para a escola ou para a comunidade, passível de ser realizado. Para isto, teríamos de realizar um estudo das condições do meio envolvente, compreendendo as necessidades e potencialidades deste de modo a projectar uma actividade que promovesse o enriquecimento da comunidade.

Na elaboração do Projecto de Formação Inicial propusemo-nos a planear e organizar uma semana desportiva no Algarve que tinha como objectivo central o de criar sinergias e relações entre os alunos do 12º das diversas Escolas Secundárias do Concelho de Valongo, de modo a que estas relações criadas pudessem no futuro constituir uma mais valia para o desenvolvimento desta região.

Para a elaboração deste projecto, tivemos em consideração as competências desenvolvidas na disciplina de Organização e Gestão Desportiva do 4º ano da nossa Licenciatura, assim como a experiência que fomos acumulando ao longo do ano na concretização dos diversos eventos levados a cabo no âmbito da Área 2.

Para a elaboração deste trabalho foram-nos exigidas algumas das competências que durante o ano noutras

actividades desenvolvemos de forma bastante competente, como foi o caso da abordagem às entidades que eventualmente nos darão apoio, que neste caso apenas foi feita através das cartas que se enviariam pedindo patrocínios. (Relatório Final individual “Semana Desportiva 2007”)

Delineamos de forma detalhada aquilo que seria necessário para a realização de um evento desta magnitude, o que se constituiu como um grande desafio às nossas capacidades de planeamento e organização, dando-nos consequentemente um trabalho e uma motivação acrescidos, visto que nunca havíamos ponderado sobre as exigências de um evento de semelhantes dimensões.

Esta foi mais uma tarefa que me enriqueceu, pois obrigou a que desse um pouco mais de mim nas tarefas de planeamento e organização de eventos, capacidades que, antes deste ano nunca tinha desenvolvido... (Relatório Final individual “Semana Desportiva 2007”)

A reflexão feita neste caso não incide tanto sobre os problemas surgidos e possíveis soluções, uma vez que a actividade não chegou a realizar-se, mas mais sobre as vantagens para a comunidade da realização deste evento

A realização e operacionalização de um projecto como este permite o desenvolver de sinergias e processos de colaboração entre as escolas do concelho, processos estes que são fundamentais para o dinamizar de actividades conjuntas que envolvam toda a comunidade de Valongo.

que no caso de ser posto em prática, aumenta a capacidade de relação e possível cooperação entre aqueles que estão prestes a começar um percurso no ensino superior e dentro de poucos anos serão os elementos activos desta comunidade. (Relatório individual Semana desportiva 07 – Maio)

4.4. Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”

Após os 4 anos de formação passados na faculdade, o ano de estágio deve surgir, quanto a nós, como o primeiro ano de prática profissional, tempo durante o qual ainda nos é concedido o benefício da dúvida e ainda contamos com a ajuda constante e preciosa do professor cooperante e orientadora, que são pessoas com larga experiência ao nível das actividades da prática profissional que nos vão amparando, sempre que precisamos, com o intuito de que o nosso crescimento se faça de modo progressivo e a identificação com a profissão seja sustentada e guiada através da prática concreta, por caminhos que procurem a excelência e que promovam uma cultura profissional com essas directrizes.

A elaboração do P.F.I., logo no início do ano, revelou-se de extrema utilidade, uma vez que serviu de guião para tudo aquilo que viria a ser feito. Contudo, em questões de pormenor, deveria ter-se constituído como uma ferramenta à qual nós deveríamos ter recorrido mais vezes e de modo mais atento para garantir que os caminhos que nos propusemos percorrer não fossem esquecidos.

4.4.1. Análise genérica do Sistema Educativo

A segunda tarefa a realizar no âmbito desta área do desempenho foi a do estudo e reflexão acerca do Desporto Escolar. Trabalho que optamos por fazer uma exposição diferente do que é normal, captando as opiniões em vídeo das pessoas que trabalham directamente com esta actividade extracurricular na nossa escola e fazendo uma exposição das alterações efectuadas na organização do desporto escolar.

Tentamos estruturar o nosso trabalho de uma forma a que a ênfase fosse dada àqueles que trabalham directamente com estas actividades, de modo a que a apresentação deste trabalho não fosse apenas o discorrer descritivo de conceitos teóricos e directrizes burocráticas que legislam o Desporto Escolar, mas desse uma perspectiva mais real, mais ligada ao

sentimento daqueles que estão em contacto com esta experiência. E deste modo permitisse que quem assistisse à apresentação ficasse cativado pelo tema e conseguisse de forma fácil compreender os propósitos do trabalho e as conclusões a que chegamos. (Relatório Final Individual – Análise Genérica do Sistema Educativo)

Esta forma de organizar o trabalho pecou por apresentar uma visão unilateral do problema, a partir da visão de dois professores que estavam a participar activamente na dinamização do Desporto Escolar e portanto partilhavam da opinião que principalmente os professores mais experientes deveriam sustentar esta actividade. Temos contudo consciência de que isto não acontece porque não são dadas condições para que os professores se entreguem e promovam o desporto nas escolas.

...a grande maioria dos professores é da opinião que o desporto escolar, nos moldes em que está organizado, não dá contrapartidas suficientes para que os professores se possam envolver, pois é uma actividade do âmbito escolar que por exemplo dá redução de horário, mas na prática acaba por aumentar a carga horária, pois a ocupação por parte do professor nos treinos durante a semana e jogos ao fim de semana torna o número de horas de serviço superiores. (Relatório Final Individual – Análise Genérica do Sistema Educativo)

Foi claro para nós que o desporto escolar poderia nas condições correctas ser uma mais valia para a comunidade escolar fornecendo uma alternativa positiva para a prática de desporto de uma forma estruturada por parte dos alunos o que se traduziria numa valorização desportiva, social e cívica da comunidade escolar. Infelizmente parece ser uma actividade marginal no contexto escolar enquanto não lhe for dada verdadeira importância.

...foi-me possível conhecer e compreender um pouco melhor a realidade de uma das actividades da escola, que quanto a mim deveria ser bem mais valorizada por quem tem o

poder de decisão, pois as contrapartidas poderiam e deveriam ser adequadas, situação que não acontece, não permitindo que a escola possua mais professores interessados em criar e apoiar actividades desportivas extra lectivas que são da maior importância para os alunos que querem praticar desporto com regularidade, mas não têm essa possibilidade em clubes, podendo o desporto escolar funcionar como uma excelente alternativa para que estes jovens possam adquirir hábitos desportivos e de vida saudáveis. (Relatório Final Individual – Análise Genérica do Sistema Educativo)

Na reflexão feita após a realização e apresentação deste trabalho, (e apesar de ter sido na fase inicial do ano lectivo), fui capaz de perceber e descrever a forma como o trabalho foi elaborado, quais os problemas que surgiram e porquê, e ainda de que forma deveriam ter sido solucionados.

O que de início foi uma boa ideia, tentando enriquecer a nossa apresentação com o aproximar o mais possível das opiniões dadas durante a mesma da realidade, tornou-se por alguma "inocência", falta de tempo e organização, numa apresentação parcial daquilo que realmente acontece com o desporto escolar. Penso que bastava que tivéssemos procurado entrevistar também aqueles que não participam, tentando descobrir quais as razões. Para que este trabalho ficasse excelente pois penso que a estrutura que foi pensada por nós era a adequada. (Relatório Final Individual Análise Genérica do Sistema Educativo – 27/11/2006)

4.4.2. Estudo

Realizamos no âmbito desta área de desempenho, um estudo das Características Morfométricas, Índices de Actividade Física de Lazer e na Escola e níveis de Aptidão Física, utilizando uma amostra de 126 alunos de 6 turmas do 8º ano.

Apesar do muito trabalho que deu a realização deste trabalho, quer ao nível das tarefas de recolha e tratamento dos dados, quer ao nível da procura de informação acerca do tema e “construção” da revisão bibliográfica, ou da preparação e apresentação na Escola e na Faculdade, foi sem duvida um marco em termos de aprendizagem, tanto ao nível da elaboração de um estudo, quer ao nível do desenvolvimento das capacidades de apresentação de um trabalho a uma plateia que se configura sempre como um desafio.

Mas serviu fundamentalmente para que ficássemos com a percepção de que este tipo de trabalhos é possível de se fazer nas escolas e é de extrema importância para que a comunidade escolar seja cada vez mais consciente das suas características, dos seus problemas e onde deve intervir para os solucionar, nomeadamente no que se refere às questões relacionadas com a saúde e bem estar.

O estudo serviu para que eu percebesse que é possível fazer investigação ao nível da escola que permita identificar problemas e procurar possíveis soluções quer na área de Educação Física, que é a que nos diz mais respeito, quer noutras áreas do ensino permitindo que se vão traçando caminhos com uma direcção consciente e eficaz. (Relatório Final individual do estudo - Maio)

Ficamos extremamente satisfeitos com o resultado deste trabalho de grupo. O único senão foi a quantidade reduzida de pessoas que assistiu à primeira apresentação na escola destinada aos professores e à comunidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

O Estágio Profissional foi uma experiência extremamente rica e diversificada, envolvendo alguns percalços e dificuldades que fomos sendo capazes de superar e retirando de cada aprendizagem fundamentais.

A oportunidade de durante um ano ter sob a minha responsabilidade um grupo tão variado de alunos, no contexto da escola, permitiu que tomasse consciência da complexidade inerente à profissão docente, mas também o quão gratificante é ver a evolução registada pelos alunos, e perceber a influência positiva que podemos exercer sobre o seu crescimento.

Durante o ano de Estágio Profissional fomos melhorando as nossas acções, fruto da capacidade de inter-ajuda e de muita reflexão dentro do núcleo de estágio, pelo que no final sentimo-nos muito mais capazes de ser Professores competentes, direccionados para a excelência e de acrescentar algo mais à Escola do que no início em que a nossa acção estava marcada pelas incertezas e inseguranças próprias de quem está a dar os primeiros passos.

As exigências feitas ao longo do ano levaram-nos a desenvolver competências no âmbito do relacionamento pessoal, na capacidade de análise e na definição de estratégias de aplicação através da permanente revisão e concretização prática do aprendido ao longo da nossa formação académica.

A pouca experiência em lidar e liderar alunos que tinha no início do ano, fez com que o Estágio Profissional fosse um constante acto de descoberta num ambiente de grande responsabilidade.

Principalmente numa fase inicial, questionamos se os nossos alunos não serão de alguma forma prejudicados na sua aprendizagem, fruto de uma natural adaptação do Estagiário às suas tarefas e à Turma. Contudo com o evoluir das competências penso que fui capaz de acrescentar algo positivo à sua formação.

A reflexão assumiu-se como a forma fundamental de perceber e resolver os problemas que a prática me foi colocando. Não colocando tudo em causa, mas antes tentando perceber em todos os momentos a eficácia dos meios utilizados e a utilidade dos fins.

Esta capacidade foi o que permitiu a evolução das minhas competências para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A análise das reflexões feita neste trabalho permite perceber a sua importância durante o ano de Estágio Profissional, assim como a evolução das mesmas ao longo do ano.

O início do ano é marcado por reflexões onde são realizadas descrições das situações e onde na maior parte das vezes são identificados os problemas e as suas razões, contudo nem sempre eram projectadas soluções objectivas para a solução dos mesmos. No decurso do estágio a preocupação em dar soluções objectivas para cada problema foi evidente.

As reflexões feitas aos episódios de aula, apesar desta evolução, raramente atingiram o nível crítico (Zeichner, 1994 e Van manen, 1997, cit. por Silva, 2009), ficando pela análise técnica e prática dos acontecimentos através da verificação constante da eficácia dos meios utilizados para atingir os fins propostos, assim como da análise das consequências dos mesmos.

A reflexão das actividades realizadas pelo núcleo de estágio, caracterizam-se por ter presentes os três níveis de reflexão. Este facto deve-se à liberdade que me é oferecida nestas actividades para reflectir acerca das questões mais profundas da minha relação com os alunos, da relação que os alunos estabelecem com a escola, e do papel social, político e ético que os professores e a escola enquanto instituição exercem ou devem exercer sobre a formação dos alunos.

Estas experiências em que as questões da gestão, e do controlo dos alunos não me “prenderam” a atenção e a actuação, permitiram que percebesse e reflectisse de outra forma a relação que deveria estabelecer com eles, e a forma como deveria encarar a actividade da docência.

O meu desenvolvimento e crescimento ao longo do Estágio Profissional, deu-se a partir da ideia de um professor que tentava impor a formação e impor conceitos para que os alunos os adquirissem, para um professor que junto com os alunos é capaz de os orientar e guiar para uma formação rica em valores e sentido ético e social do desporto.

À distância que me encontro do Estágio Profissional e com a realização deste trabalho isto é-me mais fácil de perceber.

Fico com a consciência de que esta evolução aconteceu não na medida em que eu desejava, mas na medida em que, mediante o contexto me foi possível.

No final do Estágio Profissional fiquei com a sensação de que aquele momento era apenas o início de um longo caminho a percorrer. Com a realização deste trabalho, sustento esta convicção. Mas agora com mais e melhores ferramentas para continuar a analisar, perceber, reflectir e construir o meu conhecimento de modo a ser mais capaz de assumir a minha responsabilidade pessoal, profissional e social no exercício da actividade docente.

Fico com a consciência de que esta evolução aconteceu não na medida em que eu desejava, mas na medida em que, mediante o contexto me foi possível.

No final do Estágio Profissional fiquei com a sensação de que aquele momento era apenas o início de um longo caminho a percorrer. Com a realização deste trabalho, sustento esta convicção. Mas agora com mais e melhores ferramentas para continuar a analisar, perceber, reflectir e construir o meu conhecimento de modo a ser mais capaz de assumir a minha responsabilidade pessoal, profissional e social no exercício da actividade docente.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bento, J. (1995). *O Outro lado do Desporto* (1ª ed.). Porto: Campo de Letras – Editores, S.A.
- Brito, A. (2006). *O Significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a*. Consult. 20 Julho 2010, disponível em <http://www.rieoei.org/1267.htm>
- Domingos, J.C. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm
- Garcia, C.M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Grande Biblioteca Multilingue (2002). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. (10ª ed., 6vol.). Matosinhos: QuidNovi.
- Marcos, J. e Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: Na appraisal of research contributions. *Educational Research. Review* 1pp. 112-132.
- Nóvoa, A. (1996). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- Oliveira, I., & L. Serrazina (S.D.). *A reflexão e o professor como investigador*. Consult. 15 Julho 2010, disponível em http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Pearson, A. (1989). *The teacher Theory and Practice in Teacher Education*. New York: Routledge.
- Queirós, G. (2001). *Processos de Formação de Professores Artistas-Reflexivos de Física*. Consult. 15 Julho 2010, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a07v2274.pdf>
- Regulamento de Estágio Pedagógico, FADEUP, 2006/2007
- Regulamento de Estágio Pedagógico, FADEUP, 2009/2010

- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. United States of America: Mosby.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógico: Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Siedentop, D. (1991) *Developing teaching skills in Physical Education*. (3. Ed). Ohio: Mayfield Publish Company.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities*. Human Kinetics Books. Champaign IL.
- Zeichner, K (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa

7. SÍNTESE FINAL

Síntese Final

Inserido como etapa final do curso, o Estágio Profissional reveste-se de uma importância fundamental no sentido de integrar de forma gradual e apoiada o estudante na sua actividade profissional que é a leccionação.

De acordo com as normas orientadoras do Estágio Profissional 2009-2010, a realização do mesmo teve como objectivos gerais a integração na vida profissional de forma progressiva e orientada, através da exposição a um contexto real, rico em imprevisibilidade e constante mudança onde é necessária a permanente aprendizagem no sentido de dar respostas às exigências, desenvolvendo futuros professores com características como as de capacidade crítica e reflexiva respondendo às necessidades e exigências da actividade profissional (Rodrigues, 2009).

O Estágio Profissional decorreu na Escola Secundária de Ermesinde situada na cidade de Ermesinde, num núcleo de estágio constituído por três estudantes estagiários no ano lectivo de 2006/2007 . O acompanhamento do estágio foi efectuado por um professor cooperante que acompanhava o nosso dia a dia na escola e a orientadora que foi o nosso apoio da parte da Faculdade.

Durante este ano de Estágio tivemos sob a nossa responsabilidade uma turma do 8º ano de escolaridade, contando sempre com o apoio do professor cooperante que fez os possíveis para que nos sentíssemos como os professores verdadeiramente responsáveis pela turma, mantendo uma posição sempre presente, mas dando o máximo de autonomia para que fossemos nós a liderar as actividades e consequentemente assumir a responsabilidade pelas decisões tomadas (Rodrigues, 2009).

No desenvolvimento de cada uma das competências necessárias para o desempenho da actividade docente foi de crucial importância a capacidade que tivemos em reflectir sobre cada actividade o que possibilitou e promoveu o meu desenvolvimento enquanto professor (Zeichner e Liston, 1996, cit. por Silva, 2009). É a principal justificação da elaboração deste relatório, a análise destas reflexões que fazem a ponte entre o conhecimento anterior, o impacto das

situações reais de prática profissional e as possibilidades de crescimento e desenvolvimento das nossas competências.

Numa sociedade em constante mudança e em que as condições raramente se mantêm inalteradas (Brito, 2006) é fundamental que o professor seja um agente capaz de actuar de forma estável num contexto de incerteza. Com efeito, o acto de ensino caracteriza-se por tomadas de decisão perante um contexto complexo e de incerteza que definem a postura do professor (Perrenoud, 2001 cit. por Rodrigues, 2009).

Exige-se ao professor que além de se preparar para cada aula ou cada ano lectivo, seja capaz de, dentro da aula, interpretar, decidir, alterar, controlar cada situação de modo a que a gestão de todo o processo seja feita da forma mais adequada possível.

O desenvolvimento deste processo acontece através da operacionalização de competências técnicas e instrumentos didácticos (Domingos, 2003), apoiados nas características pessoais, crenças, cultura e convicções pessoais do professor.

No que concerne à actividade docente a reflexão é considerada fundamental no processo de desenvolvimento de competências dos professores (Silva, 2009; Rodrigues, 2009; Marcos e Tillema, 2006; Alarcão, 1996; Garcia, 1999).

O Grande Dicionário da Língua Portuguesa (2002) define *reflexão* como sendo *a atenção aplicada às operações do entendimento, aos fenómenos da consciência e às próprias ideias* e atribui àquele que é adjectivado de *reflectivo* a capacidade de pensar maduramente.

Dewey define a reflexão como uma espécie de pensamento que examina mentalmente o assunto e dá-lhe consideração séria e consecutiva, isto é, uma forma especializada de pensar, que “Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (Alarcão, 1996: 175).

A reflexão é portanto uma forma do pensamento que justifica e dá sentido à prática (Alarcão, 1996).

Partindo do princípio que a reflexão acontece na constante confrontação entre o *acontecer* e o *compreender* (Silva, 2009), com o objectivo de dar sentido à prática, podemos assumir que a acumulação de experiências possibilitam ao professor uma evolução ao nível da compreensão da própria actividade docente, aproximando-se este da *artistry professional* (Schön, 1987).

Este autor utiliza este conceito para denominar as competências que possuem os profissionais que em situações de incerteza e conflito conseguem actuar de forma eficaz, mesmo que não consigam *à posteriori* e de forma consciente verbalizar como e porquê desenvolveram a acção.

Para este autor podemos destacar três tipos de reflexão: (1) a **reflexão na acção**, (2) a **reflexão sobre a acção** e a (3) **reflexão sobre a reflexão na acção**.

A reflexão na acção ocorre durante a acção e corresponde à exposição por parte do professor a situações imprevistas em que ele analisa o acontecido e tenta perceber se a realidade corresponde à interpretação que fez dela. A reflexão sobre a acção é posterior à acção e refere-se ao momento em que a realidade é revisitada no sentido de encontrar respostas. É no reflectir sobre a acção que se desenvolve o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento (Alarcão, 1996). A reflexão sobre a reflexão na acção que corresponde ao olhar posterior para a situação, onde se analisa o que aconteceu, qual a reflexão feita e significado atribuído, e quais os significados que podem ser atribuídos. Esta reflexão é orientada para a acção futura pois ajuda a perceber e compreender novos problemas, descobrindo soluções que guiem as acções futuras (Oliveira e Serrazina, s.d.).

Zeichner (1994) e Van manen (1997) (cit. por Silva, 2009) advogam a existência de 3 níveis de reflexão: **Técnica, prática e crítica**. A reflexão técnica refere-se à análise da eficácia dos meios utilizados para atingir os fins propostos sem que estes sejam discutidos ou postos em causa. A reflexão prática refere-se à preocupação com os pressupostos predisposições e valores inerentes às acções realizadas assim como a análise das suas consequências. A reflexão critica ou emancipatória explora as questões éticas políticas e sociais das acções práticas realizadas. Neste tipo de reflexão são valorizados os objectivos educacionais, experiências que promovem formas de vida mais justas e íntegras.

A reflexão assumiu-se portanto como a forma fundamental de perceber e resolver os problemas que a prática me foi colocando. Não colocando tudo causa, mas antes tentando perceber em todos os momentos a eficácia dos meios utilizados e a utilidade dos fins.

Esta capacidade foi o que permitiu a evolução das minhas competências no processo de ensino-aprendizagem.

A análise das reflexões feita neste trabalho permite perceber a importância dada a estas durante o ano de Estágio Profissional, assim como a evolução das mesmas ao longo do ano.

O início do ano é marcado por reflexões onde são realizadas descrições das situações e onde na maior parte das vezes são identificados os problemas e as suas razões, contudo nem sempre eram projectadas soluções objectivas para a solução dos mesmos. Com o passar do tempo a preocupação em dar soluções objectivas para cada problema foi evidente.

As reflexões feitas aos episódios de aula, apesar desta evolução, raramente atingiram o nível crítico (Zeichner, 1994 e Van manen, 1997, cit. por Silva, 2009), ficando pela análise técnica e prática dos acontecimentos através da verificação constante da eficácia dos meios utilizados para atingir os fins propostos, assim como da análise das consequências dos mesmos.

A reflexão das actividades realizadas pelo núcleo de estágio, caracterizam-se por ter presentes os três níveis de reflexão. Este facto deve-se à liberdade que me é oferecida nestas actividades para reflectir acerca das questões mais profundas da minha relação com os alunos, da relação que os alunos estabelecem com a escola, e do papel social, político e ético que os professores e a escola enquanto instituição exercem ou devem exercer sobre a formação dos alunos.

Estas experiências em que as questões da gestão, e do controlo dos alunos não me “prenderam” a atenção e a actuação, permitiram que percebesse e reflectisse de outra forma a relação que deveria estabelecer eles, e a forma como deveria encarar a actividade da docência.

O meu desenvolvimento e crescimento ao longo do Estágio Profissional, deu-se a partir da ideia de um professor que tentava impor a formação e impor conceitos para que os alunos os adquirissem, para um professor que junto com

os alunos é capaz de os orientar e guiar para uma formação rica em valores e sentido ético e social do desporto.

Fico com a consciência de que esta evolução aconteceu não na medida em que eu desejava, mas na medida em que, mediante o contexto me foi possível.

No final do Estágio Profissional fiquei com a sensação de que aquele momento era apenas o início de um longo caminho a percorrer. Com a realização deste trabalho, sustento esta convicção. Mas agora com mais e melhores ferramentas para continuar a analisar, perceber, reflectir e construir o meu conhecimento de modo a ser mais capaz de assumir a minha responsabilidade pessoal, profissional e social no exercício da actividade docente.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Brito, A. (2006). *O Significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a*. Consult. 20 Julho 2010, disponível em <http://www.rieoei.org/1267.htm>
- Domingos, J.C. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C.M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Grande Biblioteca Multilingue (2002). Grande Dicionário da Língua Portuguesa. (10ª ed., 6vol.). Matosinhos: QuidNovi.
- Marcos, J. e Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: Na appraisal of research contributions. Educational Research. Review 1pp. 112-132.
- Oliveira, I., & L. Serrazina (S.D.). A reflexão e o professor como investigador. Consult. 15 Julho 2010, disponível em http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Regulamento de Estágio Pedagógico, FADEUP, 2009/2010

- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógico: Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Zeichner, K (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1 - Estudo



*Conhecer indicadores gerais de prática
desportiva relacionados com a saúde enquanto
categoria pedagógica*



Escola Secundária de Ermesinde

Núcleo de Estágio 2006 / 2007

Estudo realizado no Âmbito do Estágio
Pedagógico inserido no 5º ano da
Licenciatura de Desporto e Educação
Física da FADE-UP.

Supervisora: Dr.^a Paula Silva

Orientador: Dr. Eduardo Rodrigues

Ermesinde, Maio de 2007

Índice Geral

Índice Geral	I
Índice de Quadros	II
Índice de Gráficos	III
Índice de Organigramas.....	III
 Revisão da Literatura	 1
Objectivos.....	11
Material e Métodos.....	12
Apresentação e Discussão de Resultados	19
Conclusões	32
Bibliografia.....	33
Anexos	I

Índice de Quadros

Tabela 1 - Justificação da relação entre cada componente com a saúde. A justificação é apresentada como benefício da manutenção de cada componente num nível aceitável (Pate e Shephard, 1989, numa adaptação de Maia et al, 2001)	3
Tabela 2 – Média e desvio padrão da idade dos sujeitos da amostra	12
Tabela 3 – Média e desvio padrão da idade dos sujeitos da amostra	13
Tabela 4 – Nº de alunos que praticam desporto por sexo	13
Tabela 5 - Valores de corte da ApFS para a Zona Saudável de Aptidão Física, para o sexo masculino, da bateria de testes do Prudential Fitnessgram (2002).	17
Tabela 6 - Valores de corte da ApFS para a Zona Saudável de Aptidão Física, para o sexo feminino, da bateria de testes do Prudential Fitnessgram (2002).	17

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Valores referentes aos Índices de Actividade Física na Escola e de Lazer em Função da Idade e Género	19
Gráfico 2 - Valores referentes aos índices de actividade física na Escola e índices de actividade física de Lazer em alunos que praticam desporto e em alunos que não praticam desporto.	20
Gráfico 3 - Valores Médios de aptidão física por níveis obtidos pela totalidade da amostra nos testes do Fitnessgram e no I.M.C.....	21
Gráfico 4 - Valores absolutos do nº de alunos em cada nível de aptidão nos testes do Fitnessgram e I.M.C.	22
Gráfico 5 - Percentagem de alunos em cada nível de aptidão nos testes do Fitnessgram e I.M.C.	23
Gráfico 7 - Percentagem de alunos nos vários níveis de aptidão dos testes do Fitnessgram e I.M.C. por género.	25
Gráfico 8 - Percentagem de alunos com nível 1 nos testes do Fitnessgram e I.M.C.	26
Gráfico 10 - Percentagem de alunos com nível 1 nos testes do Fitnessgram e I.M.C. com distinção em função da prática desportiva.	28
Gráfico 11 - Média da percentagem de massa gorda com distinção em função do Género e da prática desportiva.	29

Índice de Organigramas

Organigrama 1 - Relações da actividade física, aptidão física e saúde (Paffenbarger et al., 1994, numa adaptação de Maia et al.2001).	6
--	---

Revisão da Literatura

De forma a traçar um retrato actualizado da evolução social no domínio dos hábitos de actividade física da população estudante-juvenil, das suas características morfo-métricas e capacidade física, consideramos importante compreender e esclarecer os problemas emergentes nestas áreas. Para tal, a pedagogia do desporto assume um papel determinante na tradução da multiplicidade de línguas em que o desporto se exprime e revela na contemporaneidade, consequência imediata das velozes, profundas e persistentes transmutações de que tem sido alvo (Bento et al., 1999).

A pedagogia associada ao desporto conduz-nos até ao habitat deste estudo, isso é, reveste e concede ao desporto argumentos e idoneidades de cariz educacional e formativo. Contudo, a pedagogia do desporto não se circunda apenas à escola, uma vez que deverá ser timoneira da aprendizagem e do desenvolvimento físico para além do reduto da instituição escolar (Bento et al., 1999).

Com a crescente valorização corporal e da exaltação social da estética, a adesão à prática desportiva segue uma curva ascendente, contudo não trespassa todos os escalões etários (Bento et al., 1999), desde logo porque os diversos motivos com potencial mobilizador para prática física não cativam a totalidade da população.

Mas apesar de este aparente aumento da prática desportiva, motivado pelo culto do corpo, por parte de um quadrante da nossa sociedade, a crescente sedentarização da sociedade actual é um facto inegável, o que tem originado uma forte preocupação com os aspectos relacionados com a Actividade Física e a Aptidão Física. De facto estes dois conceitos assumem-se como um dos factores estratégicos na relação com a saúde e bem-estar geral, necessitando por isso de uma especial atenção por parte de todos.

Por isso, devido à alteração das condições de vida da sociedade actual, o tempo de prática da actividade física parece ter diminuído. Desta forma, deparamo-nos com algumas alterações da aptidão física, resultando numa degradação do estilo e qualidade de vida adoptado.

De acordo com Bento (et al., 1999), esta tomada de consciência levou a que nos últimos anos tivéssemos assistido a uma exaltação universal do conceito de Aptidão Física, bem como à emergência de novas práticas corporais que buscam um ser activo e saudável. A mesma opinião é partilhada por Gomes (1996), já que afirma que a actividade física e desportiva tem vindo a assumir um papel muito importante na procura e manutenção do bem-estar das populações e na

qualidade de vida dos indivíduos. Desta forma, o conhecimento dos benefícios para a saúde da prática regular de actividade física, pode motivar os indivíduos para a sua prática.

Aptidão Física

O conceito da Aptidão Física tem sofrido algumas variações ao longo dos anos, ao mesmo tempo que tem sofrido, também, muitas transformações devido essencialmente a uma compreensão muito mais ampla da sua estrutura e das suas implicações, quer no contexto da *performance* desportivo-motora, quer no contexto da saúde (Cardoso, 2000).

De acordo com Bouchard (1995), a Aptidão Física é um estado dinâmico de energia e vitalidade que permite a cada um, funcionar no pico da sua capacidade intelectual, realizar as tarefas do quotidiano, ocupar de uma forma as horas de lazer, enfrentar emergências imprevistas sem fadiga excessiva, sentir uma alegria de viver e evitar o aparecimento de disfunções hipocinéticas.

Para proceder á operacionalização do conceito de Aptidão Física temos a necessidade de a definir como um constructo multidimensional, que não pode ser compreendido de forma clara, se a sua expressão multifacetada for ignorada (Fleishman, 1964; Marsh, 1993).

Segundo Miller (1998), considera-se desejável a descrição de dois tipos de Aptidão Física:

- **Aptidão Física relacionada com a saúde**, relacionada com sistemas orgânicos saudáveis e funcionalmente eficientes, permitindo a realização de tarefas vigorosas e actividades de lazer e influenciando positivamente factores de risco, tais como doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes e osteoporose. De acordo com Carpenen *et al.* (1985) engloba a resistência cardio-respiratória, a força e resistência musculares, a flexibilidade e a composição corporal.
- **Aptidão Física relacionada com a *performance*** é direccionada sobretudo para o desenvolvimento das habilidades motoras requeridas nas diferentes actividades desportivas, permitindo, no entanto, alcançar alguns benefícios na saúde, e para além das cinco componentes referidas, engloba ainda: equilíbrio, potência, tempo de reacção, velocidade e coordenação.

Em ambos os territórios, são inúmeras e distintas as dimensões e componentes a serem avaliadas em testes também eles desiguais. Deste modo, e cingindo-nos à vertente da aptidão física relacionada com a saúde, temos que a flexibilidade, a força, a resistência cárdio-respiratória

e a composição corporal (percentagem de gordura corporal) são as dimensões e componentes usualmente avaliadas (Maia et al, 2001).

Em verdade, como já fora anteriormente referido, a aptidão física na sua vertente saúde está intimamente ligada às funções específicas e desenvolver por um dado sujeito e com a manutenção da saúde. De facto torna-se pertinente compreender o modo como se articulam as componentes com a manutenção da saúde, e quais os benefícios advindos da sua manutenção em níveis aceitáveis. É isso que está apresentado, através do quadro 1 da autoria Pate e Shephard, (1989) mencionado por Maia et al, (2001).

Tabela 1 - Justificação da relação entre cada componente com a saúde. A justificação é apresentada como benefício da manutenção de cada componente num nível aceitável (Pate e Shephard, 1989, numa adaptação de Maia et al, 2001)

Componente	Justificação	Referências seleccionadas	Testes
Resistência cárdio-respiratória	Aumento da capacidade de trabalho; Reduz a fadiga; Redução do risco de ocorrência de doenças cárdio-vasculares;	Blair et al., (1982) e Paffenbarger et al., (1986)	Corridas de longa distância Avaliação directa e indirecta de VO ₂ máx.
Composição corporal	Redução do risco de hipertensão arterial, do risco de ocorrência de doenças cárdio-vasculares e diabetes;	Lohman et al. (1984)	Medição de pregas de adiposidade subcutânea Bioimpedância
Força muscular	Aumento da capacidade funcional (levantamento e transporte de cargas); Redução do risco de dores lombares;	Haskell et al.(1985)	<i>Push-ups</i> <i>Pull-ups</i>
Flexibilidade	Aumento da capacidade funcional (amplitude de movimentos); Redução do risco de dores lombares;	Haskell et al.(1985)	<i>Sit and Reach</i>

De acordo com Sá (1995), a avaliação da Aptidão Física pode e deve ser efectuada a partir de um perfil (conjugação de traços) apesar da sua essência não poder ser medida directamente. Neste contexto, Marsh (1993), refere dois aspectos essenciais: a multidimensionalidade da expressão da Aptidão Física e o dinamismo do estado da Aptidão Física.

Segundo o mesmo autor, a Aptidão Física exprime uma forte variação dos seus níveis no que respeita ao seu estado dinâmico. A variação resulta de diferentes factores como: estado de maturação, idade, sexo, meio sócio-cultural e actividade física (Marques et al., 1991). Como tal, este dinamismo expressa-se: na variação ao longo da idade, no seio de cada sexo; na variação

entre sexos, evidência clara de um dimorfismo sexual; nas limitações deste dinamismo, imposta pelo património genético de cada sujeito e pelas circunstâncias da sua interacção com o meio envolvente.

Actividade Física

Actividade Física e Exercício Físico são expressões muitas vezes utilizadas para descreverem a mesma coisa, no entanto, devem ser entendidas de forma distinta. Assim, segundo Carpsen et al. (1985), exercício físico é definido como a actividade física planeada, estruturada e que resulta na melhoria ou manutenção de uma ou mais facetas da aptidão física, enquanto que, actividade física engloba qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte num aumento do gasto energético relativamente à taxa metabólica de repouso. Assim, não importa o tipo de actividade física nem o contexto da sua realização, é o conjunto da actividade física no lazer, no trabalho, no desporto, etc.

A actividade Física é muitas vezes expressa em termos de dispêndio energético, e pode-o ser em termos de trabalho (em watts), em tempo de actividade (em minutos ou horas), em unidades do movimento (contagens), ou em resultados numéricos derivados de inquéritos ou questionários.

Segundo Maia & Lopes (2002), a Actividade Física deve ser entendida como um comportamento multifacetado ou multidimensional, onde devem ser incluídas variáveis como:

- a duração (minutos, horas, etc.),
- a frequência (por ex. número de vezes por semana),
- a intensidade (por ex. quantidade de energia dispendida em Kcal por minuto ou Kj por hora),
- o tipo (por ex. no desporto, no trabalho, etc.), podendo também ser incluídas variáveis como circunstâncias e o propósito da Actividade Física.

“É universalmente aceite que a actividade física é benéfica para a saúde. No entanto, o padrão de actividade física adequado (modo, intensidade, frequência e duração), a sua interacção com hábitos alimentares e os efeitos cumulativos de anos de prática está ainda por esclarecer em toda a sua extensão” (Bouchard e Shepard, 1994 citados por Maia et al, 2001, p. 25).

Através de uma revisão da literatura, temos que, nos adultos a actividade física promove a longevidade, mediante a diminuição de riscos associados à mortalidade (Blair et al. 1989,

Simons-Morton et al., 1990, Blair, 1993, citados por Maia et al, 2001), ao passo que nas crianças e jovens, devido à sua natureza tendencialmente saudável, não nos é possível ver claramente uma interdependência entre actividade física e longevidade. Todavia, pode-se afirmar que a diminuição de riscos cárdio-vasculares correlaciona-se negativamente com a actividade física (Maia et al, 2001).

Contudo, Paffenbarger et al., (1986, 1991) citado por Maia et al, (2001) alerta para o facto de que os hábitos de exercício durante a juventude não têm influência na mortalidade em adulto.

Em verdade, estas contradições entre os autores resulta da ausência de estudos longitudinais que analisem a actividade física desde a infância à idade adulta (Maia et al, 2001), porém algo de incontestável surge de uma declaração de Blair et al. (1989) citado por Maia et al., (2001): Se assumirmos que as crianças fisicamente activas são aquelas que venham a manter esses hábitos em adultos, e se aqui, acrescentarmos o afirmado anteriormente, isto é, que nos adultos a actividade física promove a longevidade através da diluição dos riscos associados à mortalidade, então, e voltemos ao autor, a prática física na infância pode indirectamente ter um forte impacto na saúde, e consequentemente na longevidade.

Há ainda uma outra relação passível de ser estudada e que se prende com a articulação entre a actividade física, aptidão física e saúde num mesmo bloco.

Esta afinidade foi ilustrada por Paffenbarger et al., (1994) citado por Maia et al, (2001), e está exposto no organograma 1.



Organograma 1 - Relações da actividade física, aptidão física e saúde (Paffenbarger et al., 1994, numa adaptação de Maia et al.2001)

O mesmo autor defende que a aptidão física e a actividade física concorrem indiscriminadamente para o aumento da longevidade, sendo similarmemente agentes no fomento da saúde, pese embora como foi enunciado anteriormente, a actividade seja um processo dinâmico, e a aptidão seja uma condição estática ou dinâmica.

Assim, a literatura tem vindo a apontar o caminho da educação para a saúde como o caminho certo para a instauração e manutenção da mesma nas actuais sociedades industrializadas. O debate na actualidade acenta pois na mudança do *locus* da responsabilidade, ou seja, deslocar-se da propriedade social para a propriedade individual. Deste modo, o culto da saúde e a promoção de hábitos de vida saudáveis deverão ser uma meta de qualquer sistema educativo, pelo que a saúde enquanto categoria pedagógica sairá progressivamente do âmbito da medicina, para entrar no da educação, onde a instituição escolar aliada à disciplina de Educação Física deverão deter um papel relevante na formação de uma consciência moral e social que preserve o valor Humano, que é a saúde (Bento et al, 1999; Maia et al.2001).

De forma a dissipar eventuais divergências face à inclusão da educação para a saúde como um dos conteúdos a contemplar no planeamento dos Professores de Educação Física, Slep (1990) citado por Maia et al. (2001) aponta uma série de valores que justificam essa mesma inclusão:

- Contributo da Educação Física para o crescimento e desenvolvimento corporais;

- Promoção do valor das actividades físicas e habilidades desportivas;
- Estabelecimento de um ciclo de vida activo;
- Precaução contra factores de risco das doenças cardiovasculares;

Deste modo, a Educação Física enquanto componente da educação para a saúde, deve assumir a procura da manutenção de um estado saudável e das condicionantes funcionais, psicológicas e sociais dos alunos, mais do que considerar a melhoria da aptidão física numa perspectiva de rendimento desportivo. Isto porque, se a actividade física regular parece influenciar positivamente o estado de saúde geral, permitindo simultaneamente a melhoria da aptidão física, nem todos os efeitos da actividade física se podem considerar influenciadores de uma melhoria do estado de saúde (Cureton, 1987 citado por Maia et al., 2001). Assim sendo, e uma vez que não existe uma noção absoluta de qual a actividade física necessária para melhorar a aptidão física, e qual a actividade física necessária para melhorar o estado de saúde, e também pelo facto das grandes dificuldades que existem para as aulas de Educação Física tenham uma carga significativa que possa influenciar a modificação dos níveis de aptidão física dos alunos (Marques, 1988; 1999; Mota, 1990 citados por Maia et al., 2001), devido fundamentalmente ao reduzido tempo de empenhamento motor e intensidade de esforço (Faucette et al., 1990; Mota, 1990 citados por Maia, 2001) e à reduzida frequência semanal, a melhoria da aptidão física deve ser entendida como um objectivo a curto prazo, enquanto que a educação para a saúde deve ser entendida como um objectivo a longo prazo (Maia et al., 2001). Nesta perspectiva, os alunos, devem acima de tudo, aprender a dar grande valor à participação em actividades físicas regulares. Mas para que isso aconteça, as crianças e jovens terão que estar intrinsecamente motivados para realizar as actividades por iniciativa própria. Tal como Corbin (1987) citado por Maia et al. (2001, p. 38) defende, “as crianças estão intrinsecamente motivadas para serem fisicamente activas. Mantê-las intrinsecamente motivadas é a chave para atingir este objectivo tão importante: manter estilos de vida fisicamente activos. Forçar continuamente as crianças para actividades em que não tenham sucesso pode promover temporariamente a aptidão física, mas não cultiva o gosto pelas actividades de forma que elas façam parte do seu dia a dia durante todo o ciclo de vida”.

Deste modo, “parece-nos que o grande contributo da disciplina de EF na educação para a saúde se dirige para a aquisição de hábitos de actividade desportivo-motoras regulares. Estes são adquiridos se as actividades propostas aos alunos providenciarem um forte ludismo e sucesso, e se forem do interesse dos próprios alunos, mantendo assim, ou mesmo aumentando, a sua motivação intrínseca. A aquisição de hábitos sistemáticos e duradouros passa, também, pela

aprendizagem e domínio de habilidades específicas ou desportivas socialmente importantes, isto é, que façam parte das actividades desportivo-motoras que a sociedade mais prestigia e pratica ou tende a praticar” (Maia et al., 2001, p. 39).

A escola terá por isso cada vez mais importância na área da saúde, especialmente porque, associada a factores de risco cardiovasculares, surge agora um dos maiores flagelos em termos de saúde pública que atinge de sobremaneira crianças e jovens da nossa sociedade actual, a obesidade. Para um combate vigoroso e mais orientado à obesidade a organização mundial de saúde, segundo Teixeira et al. (2006) tem fornecido recomendações fundadas num valor de PAL (*Physical activity level*) a atingir. O valor de PAL é calculado pela divisão do dispêndio energético total pelo dispêndio energético de repouso, traduzível pela quantidade total de energia dispendida em actividade física, deste modo é concedido um valor concreto que permite regular o peso, no caso específico entre 1,6 e 1,75 PAL têm sido recomendados.

Características da Actividade Física habitual em crianças e jovens

A promoção da actividade Física na Infância e na juventude baseia-se, em parte, no pressuposto de que estes hábitos se desenvolvem nestes períodos e que se mantêm até à idade adulta.

Para além de se verificar pouca estabilidade no comportamento activo, a generalidade dos estudos longitudinais sobre a actividade Física indicam a ocorrência de um declínio nos níveis de participação sobretudo na transição entre a infância e a adolescência (Riddoch e Boreham, 2000, citado por Maia & Lopes, 2002). Segundo Sallis (2000) citado por Maia & Lopes, (2002) este declínio parece ter causas biológicas, já que esta situação se verifica de igual modo em animais. Deverá no entanto haver preocupação quando estes níveis atingem valores de tal forma baixos que são considerados nefastos para a saúde.

Em Portugal os estudos longitudinais sobre os níveis de participação da Actividade Física são inexistentes.

Em 1993, na *International Consensus Conference on Physical Activity Guidelines for adolescents* (realizada nos EUA), foram estabelecidas algumas considerações para os adolescentes (Sallis e Patrick, 1994, citado por Maia & Lopes, 2002):

- Todos os adolescentes devem, diariamente, ou quase diariamente, ser fisicamente activos, quer seja em actividades lúdicas, no desporto, no trabalho, nas deslocações, no tempo livre, na educação física ou no exercício físico prolongado, no contexto da família, da escola ou em actividades da comunidade;

- Os adolescentes devem envolver-se em actividades físicas que durem vinte minutos ou mais e de intensidade moderada a vigorosa, três ou mais vezes por semana.

Em 1997, na *Young and active?* (Conferência Internacional realizada no Reino Unido), foram emitidas recomendações para as crianças e jovens entre os 5 e os 18 anos de idade (Cavill, Biddle e Sallis, 2001 citado por Maia & Lopes, 2002):

- As crianças e jovens devem participar em actividades físicas moderadas a intensas pelo menos uma hora diária;
- As crianças mais sedentárias devem participar em actividades físicas moderadas a intensas pelo menos trinta minutos diariamente.

Existem vários estudos realizados nesta área, principalmente no estrangeiro.

Maia & Lopes (2002) referem o estudo realizado por Simons-Morton et al (1990) que investigaram, através de um questionário a participação de crianças de ambos os sexos (n=812) de 8/9 anos de idade, em actividades físicas moderadas e vigorosas durante um período de três dias consecutivos, onde os autores concluíram que, embora a maioria das crianças tivessem referido ter alguma actividade por dia, uma proporção substancial de crianças referiu menos de uma actividade física moderada e vigorosa diária com duração igual ou superior a dez minutos, o que sugere que muitas crianças podem não ter uma quantidade de actividade física adequada.

Maia e Lopes (2002) referem também o estudo realizado por Ekelund, Yngve e Sjostrom (1997) onde analisaram a actividade física diária em cento e cinquenta adolescentes de ambos os sexos de catorze anos de idade através de um questionário, onde os sujeitos tinham de relatar a sua actividade física nos últimos sete dias, em que cada dia foi dividido em períodos de quinze minutos. Cada actividade foi classificada de acordo com a estimativa do seu dispêndio em equivalentes metabólicos (MET). Concluíram que 15% de meninos e 18% de meninas não apresentaram actividade física durante trinta minutos diários com intensidade igual ou superior a 4,5 MET's. Esta percentagem aumenta para 38% dos meninos e 36% das meninas quando a intensidade considerada é igual ou superior a 5,5 MET's.

Sallis e Owen (1999) citados por Freitas et al (2002) destacam algumas conclusões dos seus estudos:

- Os níveis de actividade física e dispêndio energético decrescem com a idade durante a infância e a adolescência;
- A actividade física no verão é superior ao Inverno;

- A participação em actividade física “apropriada” parece ser elevada em crianças e adolescentes;
- Aos 16-20 anos de idade observamos um decréscimo menor ou mesmo um ligeiro aumento da actividade física, relativamente aos anos anteriores e na idade de jovem adulto.

A investigação sugere também que, aqueles que são mais activos na sua infância e adolescência têm uma maior probabilidade de se tornarem activos na vida adulta, e que é mais fácil estabelecer estilos de vida activos na infância, do que alterá-los depois de já estarem completamente estabelecidos pois são mais resistentes à mudança (Health Education Authority, 1997, citado por Freitas et al, 2002).

Existem também alguns estudos realizados em Portugal.

Maia & Lopes (2002) referem o estudo realizado por Ferreira (1999). Este analisou a Actividade Física diária através do questionário de Baecke em rapazes e raparigas dos 10 aos 18 anos de idade. Verificou que os rapazes apresentaram índices globais de actividade física significativamente superiores ao das raparigas aos 11, 12, 13, 15 e 16 anos, e que o mesmo não se verificava aos 10, 14, 17 e 18 anos. Não verificou ainda, diferenças significativas entre os diferentes grupos etários em ambos os sexos. Também Pereira (1999) não verificou qualquer diferença significativa nos índices de Actividade Física entre raparigas de 12 a 19 anos de idade. Por sua vez, Rodrigues (2001) encontrou diferenças significativas entre rapazes e raparigas do 6º ao 12º ano de escolaridade, mas não encontrou alterações nos níveis de Actividade Física ao longo da idade, confirmando os resultados dos dois estudos anteriores.

Vasconcelos (2001) estudou rapazes e raparigas com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos de idade e avaliou a actividade física através do questionário de Baecke, e verificou que apenas existe um declínio nos níveis de Actividade física entre os 18 e os 19 anos de idade em ambos os sexos, sendo o declínio mais acentuado nas raparigas do que nos rapazes.

Santos (2000) e Castro (2001) analisaram a actividade física habitual a rapazes e raparigas com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos de idade. A avaliação da Actividade Física em ambos os estudos foi realizada com o acelerómetro CSA. Os resultados do primeiro estudo indicaram que os rapazes foram mais activos que as raparigas e que a actividade física tem um declínio acentuado ao longo da idade, particularmente no género feminino. Por sua vez, o segundo estudo acima referido, verificou que existe uma diminuição dos níveis de actividade à medida que a idade aumenta em ambos os sexos.

De uma forma geral, e a partir das pesquisas analisadas, a generalidade dos estudos indicam que o sexo masculino apresenta valores de actividade física superiores ao sexo feminino, sobretudo na actividade física vigorosa. Parece também existir um declínio dos níveis de actividade física, tanto em quantidade como em intensidade, ao longo da idade, apesar de estudos realizados em Portugal não confirmarem estes resultados.

Deste modo, e face a esta nova realidade da sociedade moderna, em que a obesidade é considerada a grande doença do século XXI, o presente estudo, inserido no âmbito da área 4 (Desenvolvimento Profissional) do Estágio Pedagógico, pretende conhecer a realidade dos alunos do 3º ciclo da Escola Secundária de Ermesinde, quanto aos seus índices de actividade e aptidão física e às suas características morfo-métricas.

Objectivos

O presente estudo tem como Objectivo Geral:

Analisar o estado dos alunos do 8º Ano de escolaridade da Escola Secundária de Ermesinde quanto à Aptidão Física, aos índices de Actividade Física e às Características Morfométricas.

Dentro deste podemos considerar como Objectivos Específicos:

- Comparar valores médios dos índices de actividade física na escola com índices de actividade física de Lazer;
- Comparar valores médios dos índices de actividade física na escola com índices de actividade física de Lazer em função da idade (13, 14 e maior ou igual a 15) e em função do género;
- Comparar valores médios dos índices de actividade física na escola com índices de actividade física de Lazer em função da prática desportiva;

- Descrever os níveis médios de aptidão física nos testes do Fitnessgram (Milha, extensão de Braços, Abdominais, Elevação do Tronco) e IMC, assim como a distribuição dos alunos por cada zona de aptidão;
- Comparar os níveis médios de aptidão física nos testes do Fitnessgram (Milha, extensão de Braços, Abdominais, Elevação do Tronco) e IMC entre diferentes géneros;
- Definir a percentagem de alunos por género que necessitam de melhorar nos diferentes testes do Fitnessgram e IMC;
- Comparar a percentagem de alunos que necessitam de melhorar nos testes do Fitnessgram e IMC em função da prática desportiva;
- Comparar os valores percentuais de massa gorda entre géneros e em função da prática desportiva;

Material e Métodos

Caracterização da amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 126 alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico, pertencentes à Escola Secundária de Ermesinde.

Os Alunos têm idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, pertencem a 6 turmas do 8ºAno de Escolaridade e estão divididos em 76 elementos do sexo Masculino (58 são praticantes desportivos e 17 são não praticantes) e 51 do sexo Feminino (29 praticantes e 22 não praticantes).

	Média ± Desvio-Padrão
Idade	13,47 ± 0,81
	n=126

Tabela 2 – Média e desvio padrão da idade dos sujeitos da amostra

	Idade
	Média ± Desvio-Padrão
Sexo Masculino	13,53 ± 0,83 n=75
Sexo Feminino	13,37 ± 0,57 n=51

Tabela 3 – Média e desvio padrão da idade dos sujeitos da amostra por sexo

	Praticante	Não Praticante
Sexo Masculino	58	17
Sexo Feminino	29	22

Tabela 4 – N° de alunos que praticam desporto por sexo

Material e Métodos de Recolha de Dados

A avaliação da actividade física, da aptidão física e das características morfométricas foram realizadas através de três instrumentos específicos. Os dados foram recolhidos entre Fevereiro e Abril de 2007, durante as aulas de Educação Física e Formação Cívica.

Para avaliar a Actividade Física foi utilizado o Questionário de Baecke, para a Aptidão Física a Bateria de Testes do Fitnessgram, sendo as Características Morfométricas avaliadas através da medição do perímetro abdominal, e de dados recolhidos com a “tanita” (peso, MG).

Descrevemos de seguida o modo de avaliação e os procedimentos para cada um dos itens avaliados:

Questionário de Baecke

Este questionário é composto por 16 questões, repartidas por três partes distintas, cada uma delas estimando um índice de Actividade Física. As respostas são indicadas numa escala de Lickert de 5 pontos. A primeira parte estima o índice de actividade física diária no trabalho/tempo de escola (IAFT/E); a segunda é dedicada às actividades desportivas (IAFD) e a terceira visa avaliar a actividade física nos tempos de lazer (IAFL), excluindo práticas desportivas formais. Os índices de actividade física de cada uma das partes são calculadas de acordo com as seguintes formulas:

1. Índice de actividade física no trabalho/tempo de escola (IAFT/E)

$$\text{IAFT/E} = [1 + (6 - I_2) + I_3 + I_4 + I_5 + I_6 + I_7 + I_8] / 8$$

2. Índice de actividade física no desporto (IAFD)

$$\text{IAFD} = (I_9 + I_{10} + I_{11} + I_{12}) / 4$$

3. Índice de actividade física nos tempos livres (IAFL)

$$\text{IAFL} = [(6 - I_{13}) + I_{14} + I_{15} + I_{16}] / 4$$

O questionário tem por objectivo estimar a actividade física total (IAFTOT), que pode ser determinada através do somatório dos valores encontrados em cada uma das dimensões.

$$\text{IAFTOT} = \text{IAFT/E} + \text{IAFD} + \text{IAFL}$$

Bateria de testes Prudential Fitnessgram

A avaliação da ApFS efectuou-se segundo o protocolo da Bateria de testes Prudential Fitnessgram. Os testes considerados foram o teste de força e resistência Abdominal, extensão de Braços, extensão do Tronco e Corrida da Milha, tal como descritos em Fitnessgram (2002).

Força e Resistência Abdominal

Objectivo – Avaliar a força e a resistência da musculatura abdominal.

Material – Recinto plano, um tapete de ginástica, uma faixa de 76 cm de comprimento, com 11,43 cm de largura.

Descrição – Executante em decúbito dorsal sobre o tapete. Os joelhos estão flectidos a 90°, pés ligeiramente afastados e apoiados no solo. Os braços e as mãos mantidas em extensão ao lado

do tronco, com as palmas em contacto com o tapete tocando um extremo da faixa que está colocada ao lado do executante. Um colega coloca as duas mãos no tapete por baixo da cabeça apoiando-a. Um outro colega, que está em pé, coloca os pés em cima da faixa no extremo. O executante eleva o tronco até tocar com os dedos o outro extremo da faixa, depois baixa o tronco até tocar com a cabeça nas mãos do colega. As repetições são executadas a uma cadência de 1 a 3 segundos. O aluno executa as repetições até à exaustão ou até o máximo de 75.

Avaliação – Regista-se o número de elevações realizadas correctamente. Os calcanhares devem permanecer em contacto com o colchão durante a execução. É contada uma execução quando a cabeça do aluno toca as mãos do colega assistente

Extensão de Braços

Objectivo – Avaliar a força muscular da cintura escapular.

Material – Tapete, cassete gravada com 20 batimentos por minuto e um leitor de cassete ou um tambor.

Descrição – Os alunos trabalham aos pares, para que um dos elementos observe e corrija a posição do executante. O aluno executa o exercício com a face voltada para o solo na posição habitual de flexões de braços: mãos no solo à largura dos ombros, os dedos em extensão, os membros inferiores em extensão completa e ligeiramente afastados, com os dedos flectidos suportando o pé. O Aluno estende os braços, mantendo os joelhos e as costas em extensão, para depois flectir os mesmos até um ângulo de 90° cada vez que uma flexão é realizada. São executadas tantas flexões, quantas as possíveis, mantendo a cadência de 20 por minuto. O teste termina quando o aluno não poder realizar flexões correctamente, após três correcções.

Avaliação – O resultado é o número de repetições executadas correctamente. A execução incorrecta acontece quando o executante não consegue realizar à cadência prescrita ou a forma de execução é imperfeita (joelhos flectidos a tocar no tapete, costas onduladas, extensão incompleta dos braços, flexão do cotovelo não chega a 90°).

Extensão do Tronco

Objectivo – Avaliar a flexibilidade dos músculos extensores do tronco.

Material – Tapete de ginástica e régua graduada de 50 cm (no mínimo).

Descrição – O executante posiciona-se deitado de cúbito ventral, com as mãos sob as coxas, membros inferiores e pés em extensão e unidos. O aluno deverá elevar a cabeça e a parte superior do tronco mantendo a posição durante o tempo suficiente para ser avaliado. O avaliador mede a distância desde o solo até ao queixo com a régua. Após a avaliação o sujeito baixa o tronco. São executadas duas tentativas, registando-se a mais elevada.

Avaliação – O resultado é a distância, em cm, que o sujeito consegue alcançar elevando a parte superior do tronco, e que é medida desde o solo até ao queixo.

Corrida de 1 Milha

Objectivo – O objectivo é correr uma milha (1609 metros) o mais rápido possível. Se o Aluno não for capaz de percorrer a totalidade da distância a correr, pode fazê-lo a andar.

Material – Um percurso plano de corrida, um cronómetro, um lápis e fichas de registo dos resultados. O percurso da corrida pode ser uma pista de atletismo ou qualquer outro percurso plano desde que devidamente medido. A medição do percurso pode ser feita com uma fita métrica ou com um aparelho apropriado.

Descrição – Os Alunos começam o teste à voz "Preparar, Partida". À medida que cruzam a linha de chegada são informados do tempo parcial de corrida. É possível aplicar este teste a grupos de 15 a 20 alunos de cada vez, dividindo o grupo em dois e formando pares. Enquanto um dos grupos executa o teste, os respectivos colegas contam as voltas e tomam nota do tempo de corrida.

Avaliação – O Teste Corrida 1 Milha é registado em minutos e segundos. Deve registar-se um tempo de 99 minutos e 99 segundos sempre que um aluno não conclui a distância pretendida.

Idade	Abdominais (repetições)	Ext. Braços (repetições)	Ext. Tronco (max. alcance)	Corrida 1 milha
5	2-10	3-8	15-30	Distância completa. Registo de tempo não recomendado
6	2-10	3-8	15-30	
7	4-14	4-10	15-30	
8	6-20	5-13	15-30	
9	9-24	6-15	15-30	
10	12-24	7-20	23-30	11:30 9:00

11	15-28	8-20	23-30	11:00	8:30
12	18-36	10-20	23-30	10:30	8:00
13	21-40	12-25	23-30	10:00	7:30
14	24-45	14-30	23-30	9:30	7:00
15	24-47	16-35	23-30	9:00	7:00
16	24-47	18-35	23-30	8:30	7:00
17	24-47	18-35	23-30	8:30	7:00
17+	24-47	18-35	23-30	8:30	7:00

Tabela 5 - Valores de corte da ApFS para a Zona Saudável de Aptidão Física, para o sexo masculino, da bateria de testes do Prudential Fitnessgram (2002)

Idade	Abdominais (repetições)	Ext. Braços (repetições)	Ext. Tronco (max. alcance)	Corrida 1 milha	
5	2-10	3-8	15-30	Distância completa. Registo de tempo não recomendado	
6	2-10	3-8	15-30		
7	4-14	4-10	15-30		
8	6-20	5-13	15-30		
9	9-22	6-15	15-30		
10	12-26	7-15	23-30	12:30	9:30
11	15-29	7-15	23-30	12:00	9:00
12	18-32	7-15	23-30	12:00	9:00
13	18-32	7-15	23-30	11:30	9:00
14	18-32	7-15	23-30	11:00	8:30
15	18-35	7-15	23-30	10:30	8:00
16	18-35	7-15	23-30	10:00	8:00
17	18-35	7-15	23-30	10:00	8:00
17+	18-35	7-15	23-30	10:00	8:00

Tabela 6 - Valores de corte da ApFS para a Zona Saudável de Aptidão Física, para o sexo feminino, da bateria de testes do Prudential Fitnessgram (2002)

Altura, Perímetro abdominal, Peso e Percentagem de Massa Gorda

A altura foi determinada pela distância entre o vertex e o plano de referência do solo, mantendo a atitude antropométrica estável, com o Aluno descalço e encostado a um plano vertical com os calcanhares, nádegas, omoplatas e cabeça encostados a esse plano. As medidas foram registadas em metros com aproximação à segunda casa decimal.

Para a medição do perímetro abdominal utilizamos uma fita métrica que circunde a zona abdominal, mantendo-se paralela ao chão e passando no ponto definido pelo umbigo.

Para a definição da percentagem de massa gorda, utilizamos a bio-impedância, através da balança de marca “Tanita”, modelo BC 531.

O Peso registado, corresponde ao resultado de uma avaliação efectuada com o Aluno descalço, vestindo um fato de treino (ou calção e t-shirt), e colocado totalmente imóvel numa balança electrónica digital (Tanita), sendo os valores apresentados em quilogramas, com aproximação às centésimas.

Para todos os testes foram utilizadas grelhas de registo.

Procedimentos estatísticos e instrumentos utilizados

Os dados foram tratados no Office Excel 2003 da Microsoft e no SPSS, versão 15.0. Para tal foi utilizada a análise descritiva (média; desvio padrão) e análise correlativa através do coeficiente de correlação de Pearson.

Apresentação e Discussão de Resultados

Actividade Física da população Estudante-Juvenil

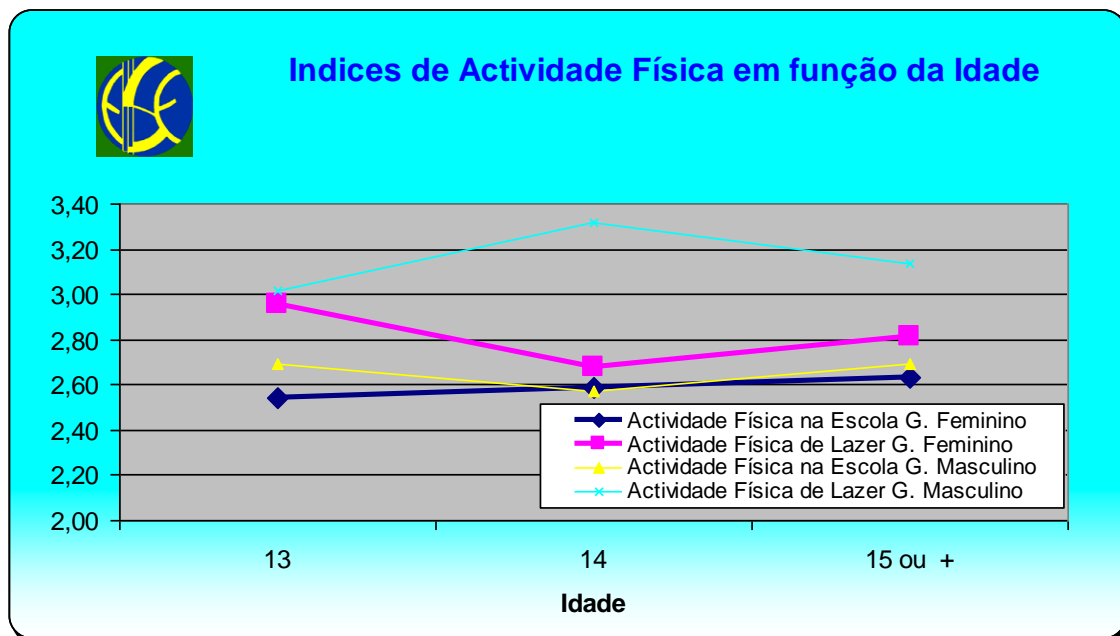


Gráfico 1 - Valores referentes aos Índices de Actividade Física na Escola e de Lazer em Função da Idade e Género

Os dados da presente pesquisa (gráfico 1) indicam que tanto os discentes do género feminino como os do género masculino apresentam índices de actividade física de lazer superiores aos índices de actividade física de escola contrariando as conclusões tiradas no estudo realizado por Lopes et al, (2000) que obteve registos antagónicos.

Comparando os Índices de Actividade Física para as diferentes idades pertencentes à amostra e tendo em conta as diferenças de género, é visível que não existem diferenças substanciais entre os índices de actividade física na Escola independentemente da idade dos sujeitos. Já relativamente ao índice de actividade física de lazer, é claramente visível uma semelhança entre géneros na idade de 13 anos e um grande afastamento de valores na idade de 14 anos sendo o género masculino aquele que apresenta o maior índice. Nas idades iguais ou superiores a 15 anos mantém-se a superioridade dos rapazes apesar de esta não ser tão significativa. Resultados idênticos foram obtidos por Ferreira (1999) e Rodrigues (2001), ou seja as pesquisas dos autores indicaram que os rapazes apresentaram índices globais de actividade física superiores aos das raparigas.

De igual modo, os resultados de Riddoch e Boreham (2000) contrastam com os do presente estudo, pois os investigadores concluíram que o nível de actividade física das crianças



e jovens sofre um revés assinalável ao longo da idade com a adolescência nos píncaros do fenómeno. Os investigadores encontraram dados que lhes permitem assinalar a adolescência como um ponto de decréscimo da actividade física, ora tal dado é similarmente constatável nos dados do nosso estudo, mas apenas no caso das raparigas designadamente nas idades de treze para catorze anos.

Porém tal percepção não é de todo consensual havendo uma série de estudos que a desdizem, em verdade, Ferreira (1999), Pereira (1999) e Rodrigues (2001) obtiveram um consenso generalizado nas suas investigações que apontam a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nos níveis de actividade física ao longo da idade, sendo que as suas amostras compreendem indivíduos entre os dez e os dezoitos anos, ou seja pré-adolescentes, adolescentes e pós-adolescentes.

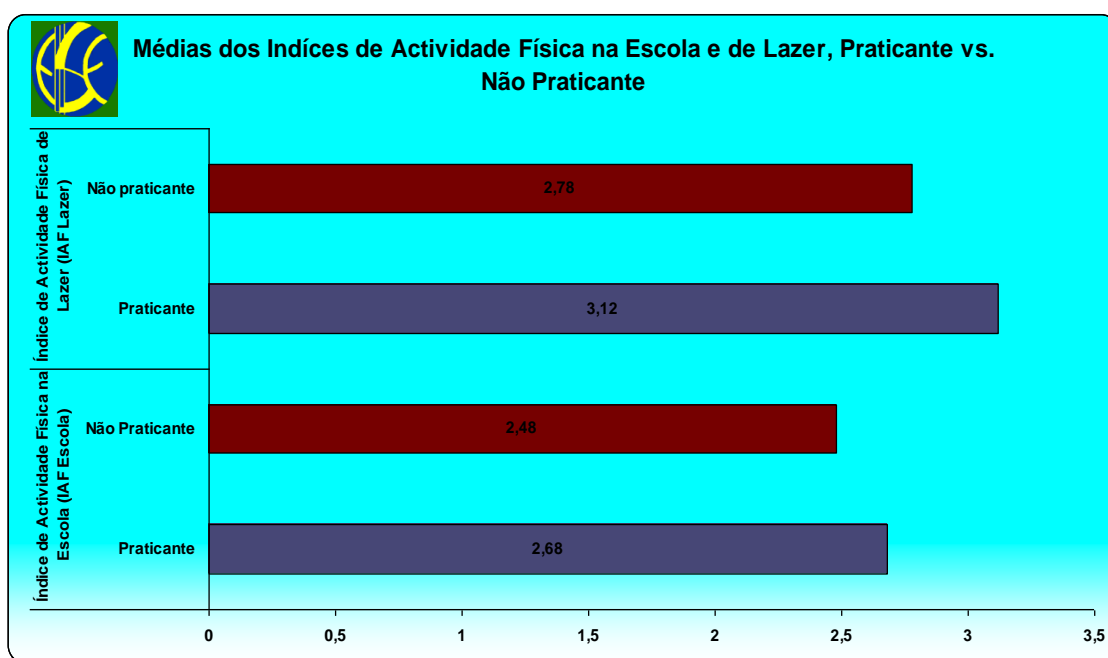


Gráfico 2 - Valores referentes aos índices de actividade física na Escola e índices de actividade física de Lazer em alunos que praticam desporto e em alunos que não praticam desporto

Comparando as médias dos IAF dos alunos que praticam desporto com aqueles que não são praticantes regulares de qualquer actividade desportiva, conclui-se que em ambos os índices, os praticantes apresentam médias superiores, sendo que esta diferença é mais elevada no IAF Lazer (0,34) do que no IAF Escola (0,20).

Segundo Bento et, al., (1999) o prazer advindo do movimento, da sensação de competência na execução de habilidades de índole motora e do convívio social são os móveis para a prática física, afirmação que poderá justificar os resultados encontrados no gráfico 2, pois aqueles que praticam desporto são por norma mais competentes na realização das habilidades

motoras e portanto retiram delas um maior prazer fazendo com que o seu índice de actividade física aumente em relação aos não praticantes.

Aptidão Física

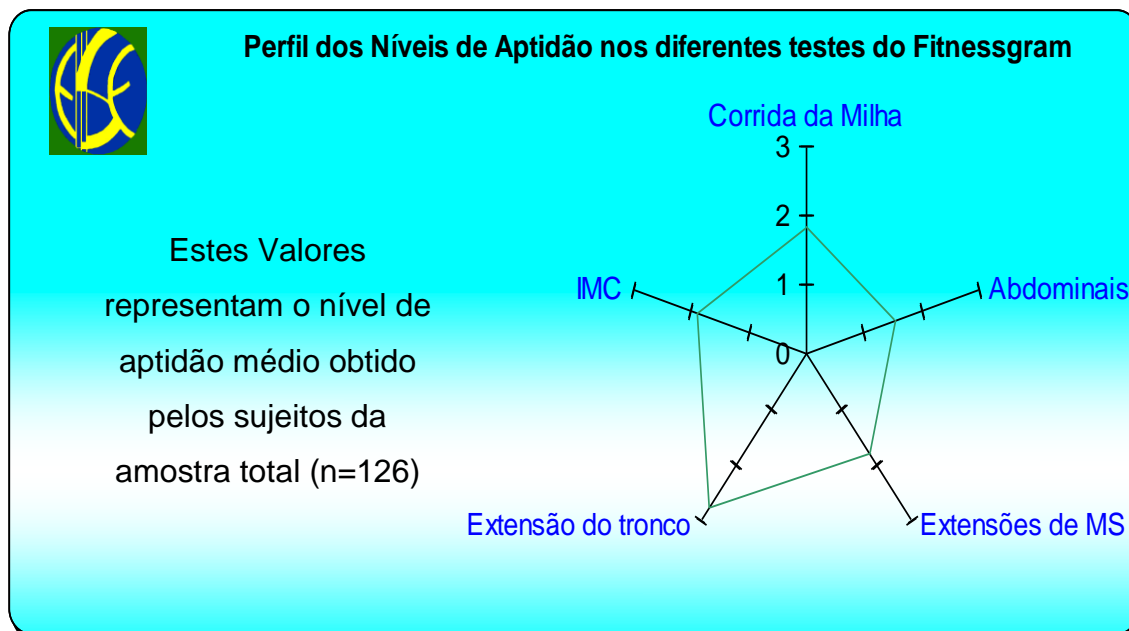


Gráfico 3 - Valores Médios de aptidão física por níveis obtidos pela totalidade da amostra nos testes do Fitnessgram e no I.M.C.

Através da análise gráfica da média dos níveis de aptidão dos testes do Fitnessgram e IMC, podemos afirmar que, o teste da Corrida da Milha ($1,83 \pm 0,64$), da Extensão dos membros superiores ($1,78 \pm 0,77$) e o IMC ($1,90 \pm 0,53$) situam-se próximo do nível 2 enquanto que o teste de Extensão do Tronco está muito próximo do valor máximo ($2,76 \pm 0,54$). O teste dos Abdominais é aquele que apresenta uma média mais inferior ($1,56 \pm 0,73$).

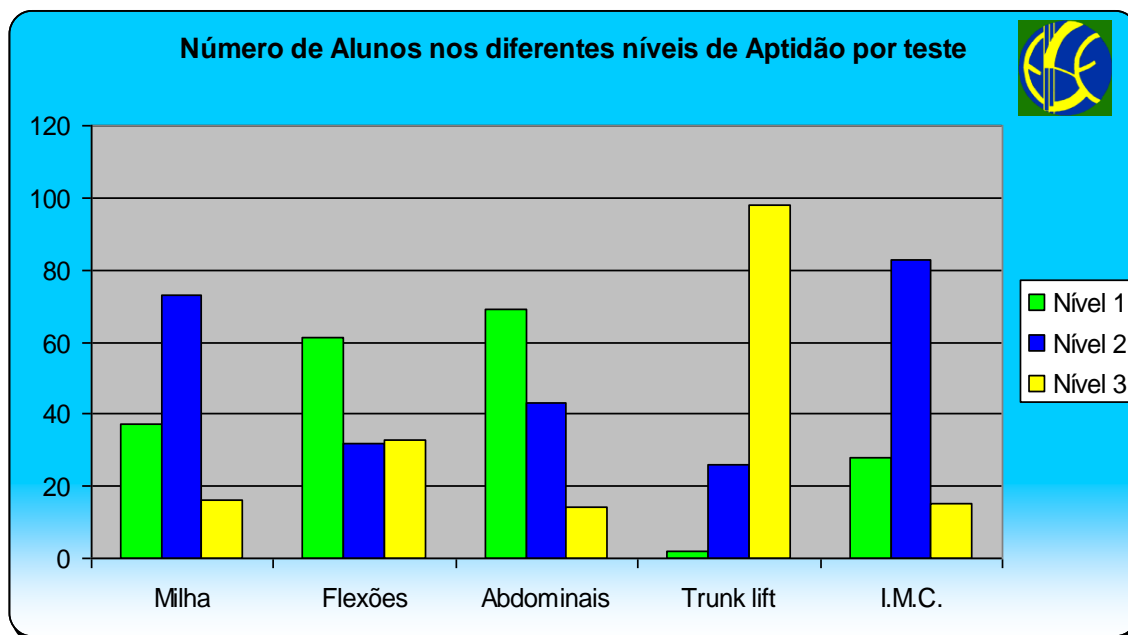


Gráfico 4 - Valores absolutos do nº de alunos em cada nível de aptidão nos testes do Fitnessgram e I.M.C.

O gráfico nº4 permite-nos perceber claramente em cada um dos testes o número de alunos por nível. Assim podemos constatar que, no que se refere ao teste da milha 37 alunos se encontram no nível 1, 73 no nível 2 e apenas 16 no nível 3. No teste de extensão de MS os valores são de, 61 alunos em nível 1, 32 alunos em nível 2 e 33 com nível 3. Relativamente ao teste de Abdominais, 69 alunos estão no nível 1, 43 estão no nível 2 e 14 estão no nível 3. No teste de Extensão do Tronco apenas 2 alunos se encontram no nível 1 enquanto que 28 se encontram no nível 2, e a grande maioria (98) teve prestações de nível 3.

Relativamente ao IMC, 28 alunos apresentam resultados que os situam no nível 1, 83 no nível 2 e 15 no nível 3.

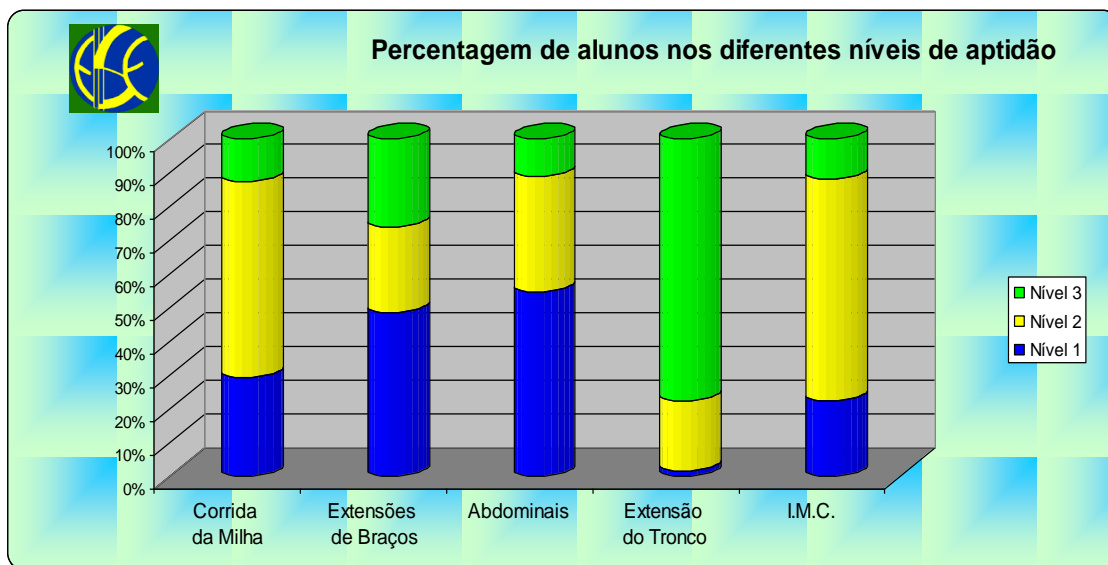


Gráfico 5 - Percentagem de alunos em cada nível de aptidão nos testes do Fitnessgram e I.M.C.

Convertemos os valores do Gráfico nº4 em percentagens, que estão representadas no gráfico nº5 e que nos permitem perceber que relativamente à corrida da milha e ao I.M.C., a percentagem de alunos que se situam acima do nível 2 é bastante superior a 50% (71% para a milha e 78% para o I.M.C.).

O teste de Extensão do tronco apresenta uma percentagem de alunos acima do nível 2 de 98% o que é francamente positivo.

No teste de Extensão de MS obtivemos resultados de 49% dos alunos abaixo do nível 1 e 51% acima deste nível, sendo a distribuição entre o nível 2 e 3 feita de forma muito homogênea, 25% dos alunos em nível 2 e 26% em nível 3.

Relativamente ao teste de Abdominais a percentagem de alunos cuja prestação se situa no nível 1 é de 55%, sendo o nível 2 ocupado por 34% dos alunos e apenas 11% atingiram o nível 3.

Os resultados obtidos nos testes de força abdominal (55% de alunos no nível 1) e de extensão de braços (49% de alunos no nível 1) parecem apontar para um défice quando comparados com os valores de referência do teste fitnessgram.

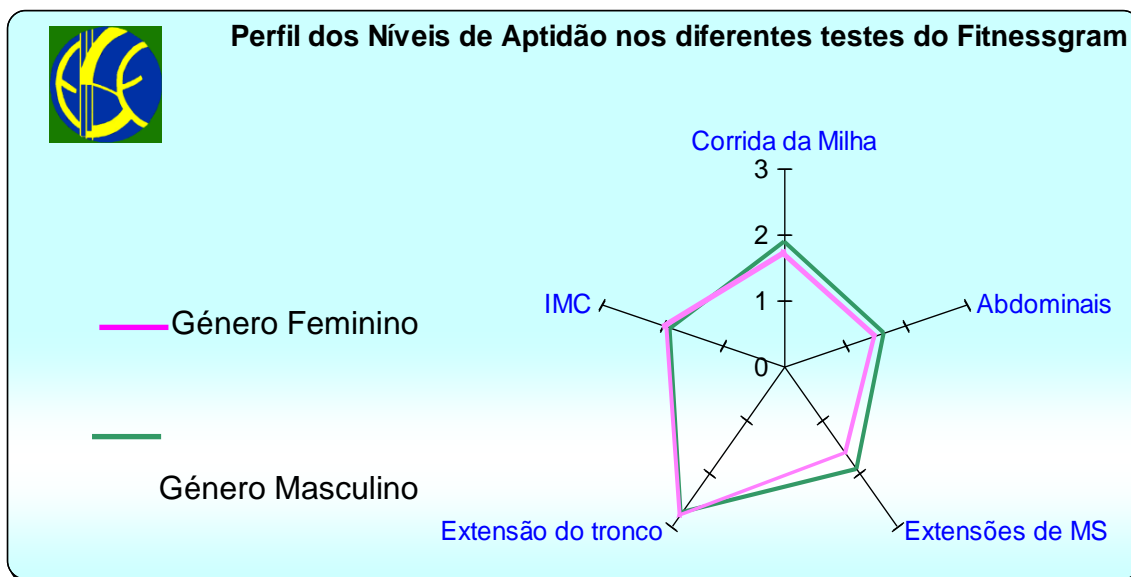


Gráfico 6 - Valores Médios de aptidão física por níveis nos testes do Fitnessgram e no I.M.C. com distinção em função do género.

Através da observação do gráfico, pode-se constatar que os alunos do género feminino, apresentam níveis ligeiramente inferiores comparativamente com os do género masculino em todos os parâmetros da bateria de testes do Fitnessgram, exceptuando na extensão do tronco, em que possuem valores ligeiramente mais elevados. Relativamente ao IMC género Feminino apresenta valores médios superiores aos do Género Masculino, ainda que a diferença não seja acentuada.

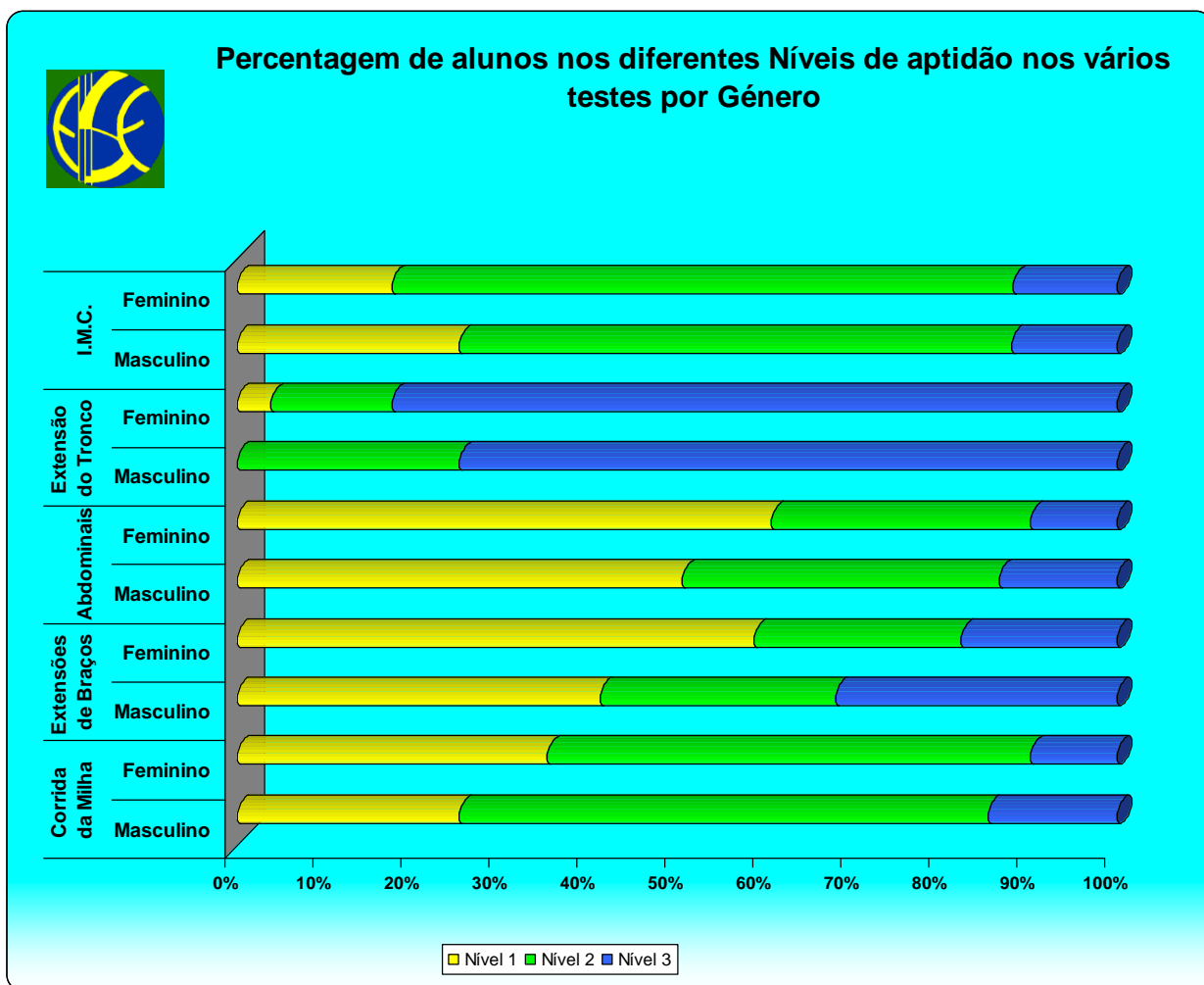


Gráfico 7 - Percentagem de alunos nos vários níveis de aptidão dos testes do Fitnessgram e I.M.C. por género

No gráfico 7 comparamos para cada teste do Fitnessgram e I.M.C. o Género Masculino com o Feminino quanto à percentagem de alunos em cada nível, obtendo para os testes de Corrida da Milha, Extensão de MS e abdominais maior percentagem de alunos do sexo masculino nos níveis superiores de desempenho, ou seja, nestes testes a percentagem de alunos do sexo masculino que se situam no nível 3 é superior à percentagem de alunos do sexo feminino deste nível de desempenho, situação que é idêntica para o nível 2.

No teste de Extensão do tronco, o género Masculino destaca-se por possuir 0% de casos de nível 1, contudo a percentagem de alunos do sexo masculino com nível 3 é inferior aos do sexo feminino.

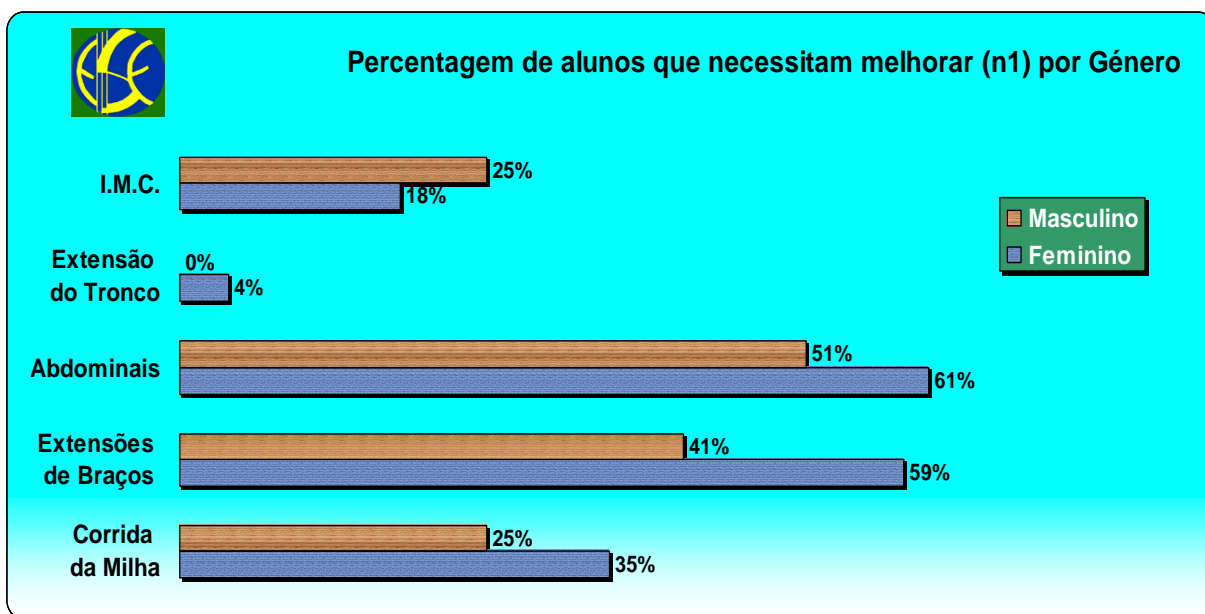


Gráfico 8 - Percentagem de alunos com nível 1 nos testes do Fitnessgram e I.M.C.

Observando o gráfico, facilmente se constata, que os testes em que ambos os géneros têm uma maior percentagem de elementos com nível 1, são os de abdominais, com 61% para as raparigas e com 51% para os rapazes, e o da extensão de braços, com 59% para as raparigas e com 41% para os rapazes. A seguir, o teste com maior resultado de nível 1, é o da corrida da milha, com 35% para as raparigas e com 25% para os rapazes. Por último, o teste de extensão de tronco, é o que apresenta menores resultados de nível 1, não tendo qualquer elemento do género masculino com este nível, e apenas 4% de raparigas é que não conseguiram atingir um nível superior.

Curioso, é o facto de apesar de ser o género feminino aquele que apresenta a maior percentagem de nível 1 em todos os testes acima mencionados, em termos de Índice de Massa Corporal (I.M.C.), é o género masculino, aquele que apresenta uma maior percentagem de nível 1 (25%).

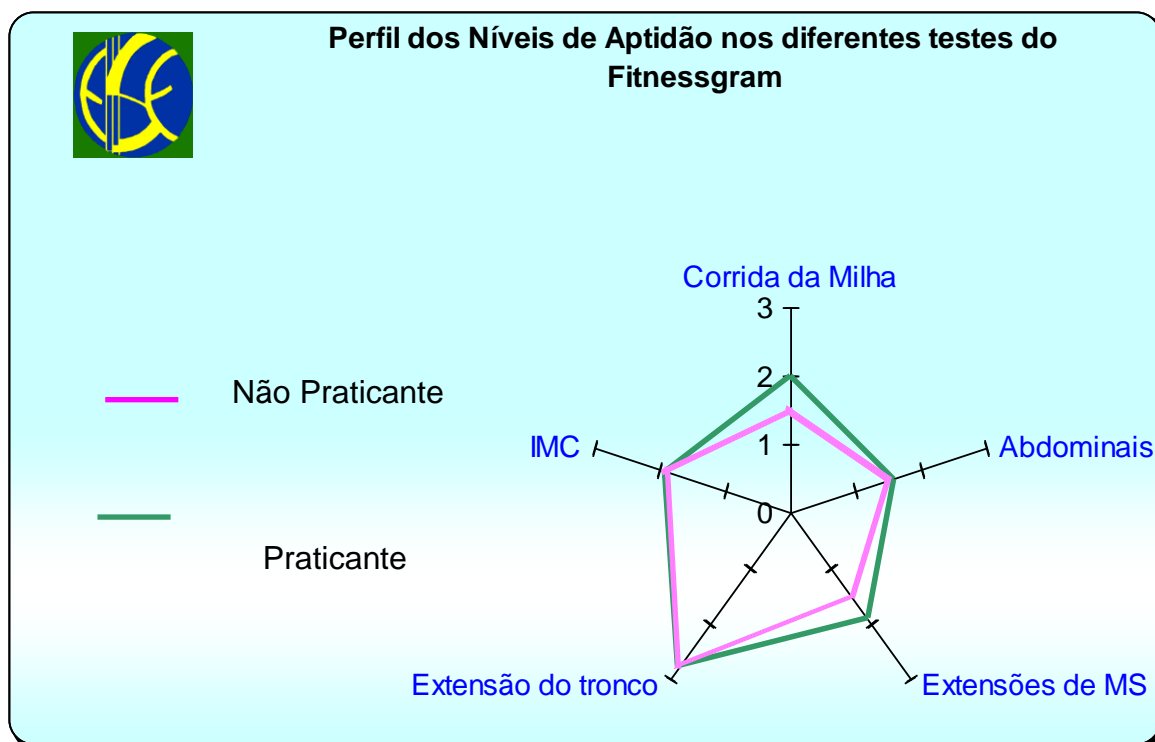


Gráfico 9 - Valores Médios de aptidão física por níveis nos testes do Fitnessgram e no I.M.C. com distinção em função da prática desportiva

Observando o gráfico, pode-se constatar que os alunos praticantes, apresentam níveis superiores comparativamente com os não praticantes apenas nos testes da corrida da milha (1,99 vs. 1,49) e da extensão dos M.S. (1,91 vs. 1,49). Nos restantes parâmetros os valores são muito semelhantes nos dois grupos comparados.

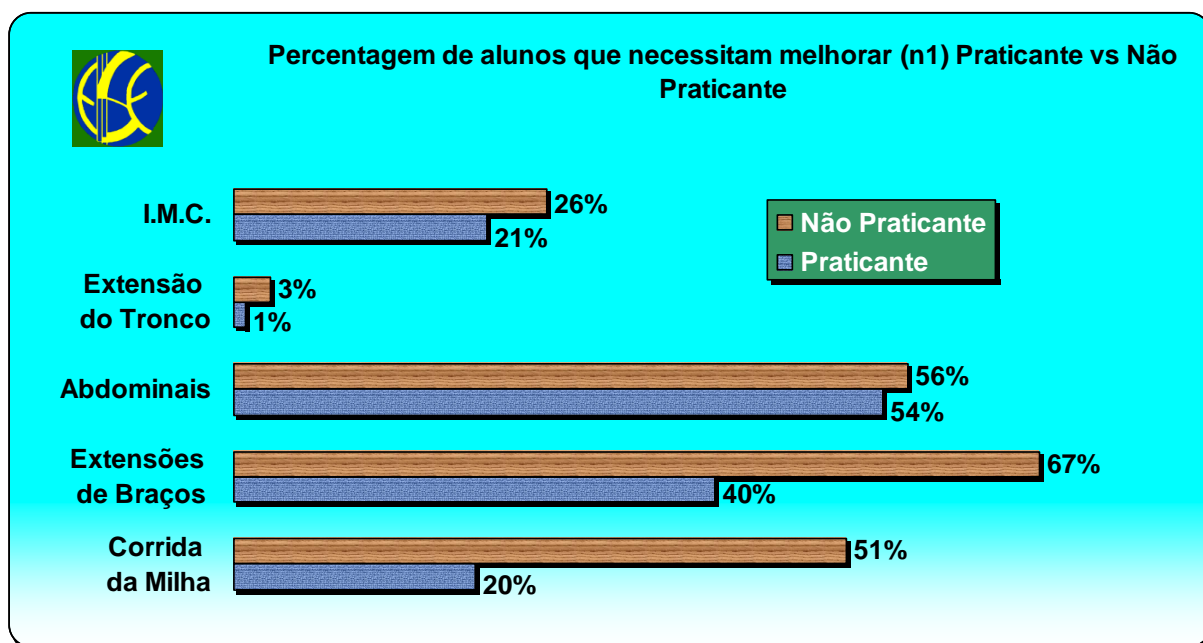


Gráfico 10 - Percentagem de alunos com nível 1 nos testes do Fitnessgram e I.M.C. com distinção em função da prática desportiva.

Observando o gráfico, pode-se ver que de uma forma geral, o grupo dos não praticantes apresenta valores superiores de nível 1, comparativamente com o grupo dos praticantes. Essa diferença é mais visível, nos testes de extensão de braços, com os praticantes a terem 40% e os não praticantes com 67%, bem como na corrida da milha, com os não praticantes a terem 51%, enquanto que os praticantes ficaram-se apenas pelos 20%. Nos restantes testes essa diferença é menos significativa, com os não praticantes a apresentarem 2%, quer no teste de abdominais, quer no teste de extensão do tronco. Estes resultados obtidos nos testes de aptidão física entre alunos não praticantes e alunos praticantes, traduzem um melhor IMC do grupo dos praticantes (21%) comparativamente com os não praticantes (26%).

Características morfo-métricas

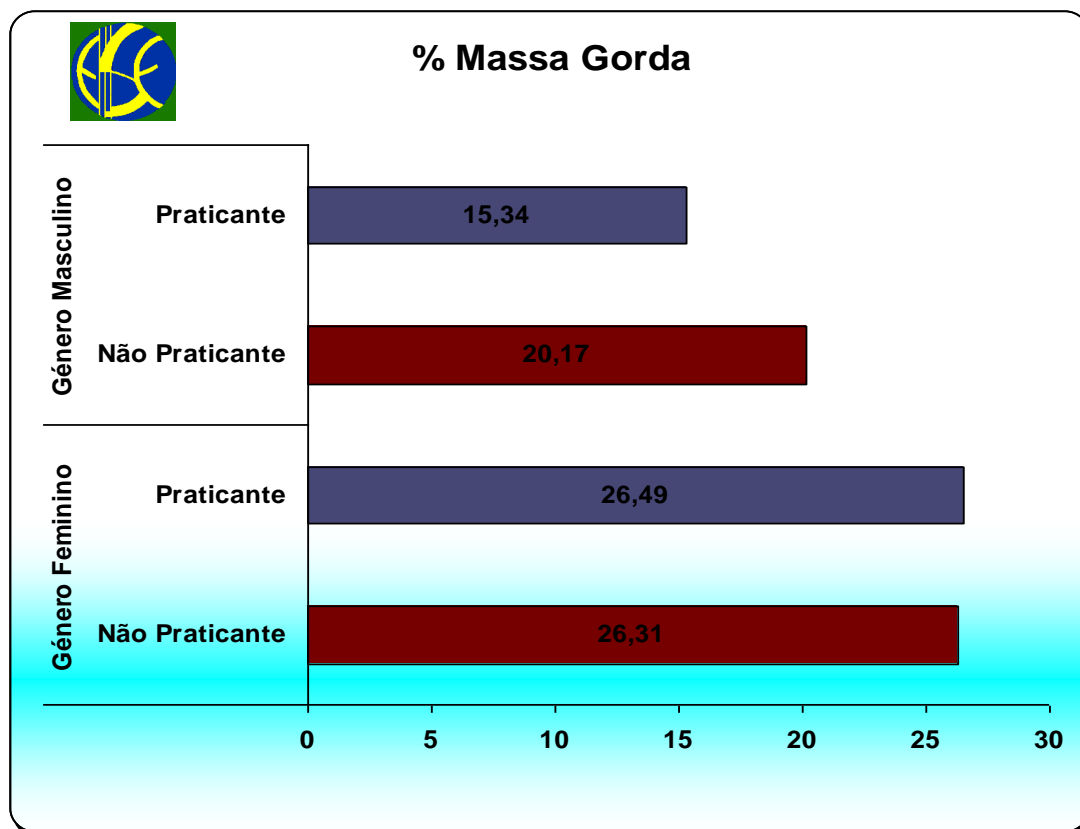


Gráfico 11 - Média da percentagem de massa gorda com distinção em função do Género e da prática desportiva.

Pelo gráfico podemos ver que não existem, no género feminino, grande diferenças entre as percentagens de massa gorda das praticantes (26,49%) e não praticantes (26,31%). Já no masculino, os praticantes obtiveram uma percentagem de massa gorda (15,34%) inferior ao dos não praticantes (20,17%). Estes resultados, pelo menos no que diz respeito aos rapazes, vão de encontro a conclusões de trabalhos do domínio da actividade física e obesidade reunidas por Teixeira et, al. (2006) em que está explícito que a actividade física previne e promove o retrocesso de excesso de peso, isto para indivíduos que despendam no mínimo 1500-2000 kcal/semana em actividade física.

O resultado de menor peso para os indivíduos praticantes está em consonância com os estudos realizados por Ross, 2000, Mayo, 2003 e Ross, 2004 referidos por Teixeira et al, 2001), uma vez que os referidos investigadores demonstraram que a prática de exercício físico por um longo período de tempo, com um dado volume e uma dada intensidade promove a prevenção ou retrocesso do peso, designadamente massa gorda em condições de elevado dispêndio

energético, ora a prática desportiva cumpre assumidamente com esses pressupostos, pois trata-se de uma actividade física estruturada que exige uma frequência elevada, para além do que é geralmente muita intensa, sendo que no presente caso estamos em presença de uma amostra cujos desportos privilegiados são o futebol, Basquetebol, a natação entre outros, daí que a actividade se afigure bastante dispendiosa do ponto de vista energético.

Estes resultados remetem para a necessidade de uma reflexão sobre conteúdos programáticos e sobre os objectivos da disciplina de Educação Física reforçando a pertinência de uma maior valorização do trabalho de desenvolvimento das capacidades físicas no contexto escolar, principalmente no que respeita à força abdominal e à força dos Membros Superiores.

No entanto, parece-nos difícil promover esse desenvolvimento sem comprometer os outros conteúdos programáticos em apenas 3 blocos semanais da Disciplina de Educação Física. Ter mais um bloco para a disciplina poderá ser um pequeno passo para o aumento do Índice de Actividade Física na Escola e para o desenvolvimento de melhores níveis de Aptidão Física.

Assim, partilhamos da opinião do Grupo de Educação Física da Escola que considera importante aumentar os blocos destinados à disciplina no terceiro ciclo. No entanto, estamos cientes que isso irá implicar grande criatividade para contornar a falta de espaços para a prática desportiva de mais turmas em simultâneo, e irá aumentar ainda a confusão nos balneários.

Mas para poder aumentar os níveis de Aptidão Física, as aulas não são suficientes, nomeadamente no que diz respeito à aptidão cardiovascular. As *Guidelines* para o treino Cardiovascular do American College of Sports Medicine (A.C.S.M.) sugerem exercícios aeróbios gerais com durações de 20 a 40 minutos no mínimo 3 vezes por semana.

Nos resultados por nós obtidos, quando comparamos os alunos que têm prática desportiva com os que não têm, no que diz respeito à percentagem de alunos que necessitam de melhorar, verificamos percentagens bastante mais altas para o teste Cardiovascular e para o teste de Força de Extensão de Braços no grupo dos não praticantes. No que diz respeito aos Índices de Actividade Física os alunos que não praticam nenhuma actividade desportiva têm valores mais baixos. Em relação às percentagens de massa gorda, a diferença entre praticantes e não praticantes é mínima no género feminino, e no género masculino verifica-se uma diferença próxima dos 5% (não praticantes 20,17% e praticantes 15,34%).

Pela análise do grupo dos não praticantes percebe-se que 43% dos alunos do sexo feminino pertencem a este grupo, enquanto que apenas 23% dos alunos do sexo masculino se englobam neste conjunto.

Estamos certos que esta situação leva à necessidade da Escola ir ao encontro das motivações e expectativas desta população de maneira a envolvê-los mais na prática desportiva, sensibilizando-os para a necessidade e para os benefícios da Actividade Física.

Tendo em conta estes dados acreditamos que a Escola e os seus alunos poderiam ter a ganhar com algumas actividades alternativas. Temos constatado pelas aulas de alguns professores do nosso grupo que as actividades de dança com grande expressão corporal, aliando o movimento à música, têm grande aceitação, principalmente nos alunos do género feminino (são os que apresentam maior percentagem de alunos que não praticam qualquer actividade desportiva). Assim sendo, acreditamos que a criação de grupos de dança, associados ou não ao Desporto Escolar, poderiam ter um forte impacto neste grupo de alunos.

Para além da promoção de actividades desportivas alternativas, parece-nos muito importante instruir os nossos alunos e educá-los para o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis. A Escola já demonstra algumas preocupações a esse nível sendo, inclusive, este o tema da área do projecto dos alunos por nós estudados. Contudo, esta preocupação deveria abranger todo o âmbito da vida escolar, situação que nem sempre é respeitada, como podemos concluir pela existência de máquinas que têm disponíveis para os alunos produtos alimentares de qualidade questionável e de alto valor calórico em todos os pavilhões. A criação uma disciplina destinada a este tema, ou pelo menos, fazer constar esta temática nas aulas de Formação Cívica, parece-nos também uma decisão acertada com prováveis resultados positivos. Nessas aulas, para além da exposição de temas relacionados, poderiam ser desenvolvidas tarefas e projectos que impliquem actividade física, caminhadas, actividades de exploração da natureza, entre outros.

Outro tema muito importante é a educação e formação dos Encarregados de Educação, podendo a escola procurar desenvolver algumas acções de formação e de sensibilização para a importância da temática.

Em relação às diferenças entre Géneros, apesar de não serem muito marcadas, denotam a necessidade de uma maior atenção ao sexo feminino, pois são estes que apresentam valores mais baixos nos testes de Força abdominal e de Extensão dos braços. Na Corrida da Milha, também são os que apresentam maior percentagem de alunos a necessitar de melhorar.

Parece-nos, deste modo, de grande pertinência, o aprofundamento da ligação com os centros de saúde locais para a detecção, definição de estratégias, e seguimento dos alunos com problemas de peso ou distúrbios alimentares, quer nos casos de alunos com obesidade, quer nos casos de alunos com anorexia.

Em última instância, a promoção e o desenvolvimento de todo este tipo de iniciativas deveriam ser coordenados com outras instituições, tais como: autarquias, clubes desportivos, ginásios e/ou empresas de eventos desportivos da zona.

Conclusões

Do presente estudo retiram-se as seguintes conclusões:

Os índices de actividade física de Lazer são superiores aos da Escola;

As diferenças entre sexos do IAF da Escola são pouco relevantes;

Existe em ambos os sexos uma estabilização de valores ao longo das idades estudadas relativamente ao IAF da Escola;

As diferenças entre sexos no IAF de Lazer apenas se fazem sentir nas idades de 14 e 15 ou mais anos em que os indivíduos de sexo Masculino aumentam bastante o seu índice, enquanto que os elementos do sexo Feminino de 14 e 15 ou mais anos possuem um maior IAF de lazer do que os de 13 anos;

Os alunos que praticam desporto apresentam índices de IAF de lazer e IAF de Escola superiores;

Os rapazes apresentam níveis médios de desempenho ligeiramente superiores nos testes de Corrida da Milha, Abdominais e Extensão dos MS;

No teste de Elevação do tronco as raparigas apresentam valores ligeiramente superiores assim como no valores obtidos no IMC;

Os testes de aptidão física em que ocorreram mais casos de alunos num nível abaixo da zona saudável são os de Extensão de Braços e Abdominais;

As raparigas apresentam maior percentagem de casos com nível abaixo do saudável nos testes de Abdominais, Extensão de Braços, Milha e Extensão do tronco;

Os rapazes apresentam maior percentagem de casos a necessitar de melhorar os valores de IMC;

Nos testes de aptidão Física, os alunos que praticam desporto apresentam uma percentagem de casos de nível 1 muito inferior aos que não praticam apenas na corrida da milha e na extensão de braços;

Os rapazes que não praticam desporto possuem maior média de percentagem de massa gorda do que aqueles que praticam;

Não existem diferenças substanciais entre a média da percentagem de massa gorda das raparigas que praticam desporto e aquelas que não praticam.

Bibliografia

Bento, J.; Garcia, R. & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto – Perspectivas e Problemáticas*. Livros Horizonte.

Bouchard, C. (1995). *Physical Activity and health artherocleotic, metabolic and hypertensive diseases*. Research Quartely for Exercise and Sport, 66, 268-275.

Cardoso, M. V. (2000). *Aptidão Física e Actividade Física da População escolar do Distrito de Vila Real*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Carpensen, C. J.; Powell, K.; Christenson, G. (1985). Physical Activity, Exercise and Physical Fitness. Definitions and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Reports*, 100 (2): 126-130.

Fleishman, E. A. (1964). *The Structure and Measurement of Physical Fitness*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.

Freitas, D.L. et al. (2002). *Estudo de Crescimento da Madeira. Crescimento somático, maturação biológica, aptidão física, actividade física e estatuto sócio-económico de crianças e adolescentes madeirenses*. Secção autónoma de Educação física e Desporto, Universidade da Madeira.

Gomes, P. (2006). *Educação física, estilo de vida saudável e aptidão física referenciada à saúde. Efeito de uma intervenção planeada nas aulas de Educação Física*. Tese de Monografia. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Maia, J; Lopes, V. P. & Morais, F. P. (2001). *Actividade física e aptidão física associada à saúde. Um estudo de epidemiologia genética em gémeos e suas famílias realizado no arquipélago dos*

Açores. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores.

Maia, J. & Lopes, V. P. (2002). *Estudo do crescimento somático, aptidão física e capacidade de coordenação corporal de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região do Açores*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.

Marques, A.; Costa, A.; Maia, J.; Oliveira, J. & Botelho Gomes, P. (1991). *Aptidão Física. FACDEX, Desenvolvimento Somato-Motor e factores de excelência desportiva na população portuguesa*. F. Sobral; A. Marques, (eds). V.1, p. 33-53.

Marsh, H. W. (1993). The Multidimensional structure of Physical Fitness: Invariance Over Gender and Age. *RQES*. Vol.64 (3:256-273).

Miller, D. K. (1998). *Measurement by the Physical educator*. MA: WCB/ Mc Grow-Hill. Boston (3ª edição).

Pereira, P. C. (1999). *Influência Parental e Outros Determinantes nos Níveis de Actividade Física – Um estudo em Jovens do sexo feminino dos 12 aos 19 anos*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Rodrigues, M. S. (2001). *Aptidão Física e Actividade Física Habitual – Estudo em crianças e jovens de ambos os sexos do 6º ao 12º ano de escolaridade da Ilha Terceira Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Sá, J. E. F. (1995). *Aptidão Física e Desporto Escolar – Estudo em jovens dos dois sexos dos 13 aos 15 anos de idade da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Teixeira, P. J.; Silva, M. N.; Vieira, P. N.; Palmeira, A. L. & Sardinha, L. B. (2006). A Actividade Física e o Exercício no Tratamento da Obesidade. *Endocrinologia Metabolismo e Nutrição*. Vol. 15, Nº 1, Janeiro/Fevereiro, p. 1 – 15.



Vasconcelos, M.A. (2001). *Níveis de Actividade Física e Prática Desportiva de Crianças e Jovens dos dois Sexos dos 10 aos 19 anos de idade*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

American College of Sports Medicine. Consult. 1 Maio 2007, disponível em http://www.acsm.org//AM/Template.cfm?Section=Home_Page

Anexos (resultados obtidos)

	Índice de Actividade Física na Escola (IAF Escola)	Índice de Actividade Física de Lazer (IAF Lazer)
N (nº de alunos)	126	126
Média ± Desvio-Padrão	2,62 ± 0,34	3,02 ± 0,67
Índice Normal	[2,28 – 2,96]	[2,34 – 3,69]

Tabela – Média e desvio padrão do IAF da Escola e do IAF de Lazer.

	13 anos	14 anos	≥ 15 anos
N (nº de alunos)	83	30	13

Tabela – Número de alunos por idade

	13 anos	14 anos	≥ 15 anos
IAF Escola	2,63 ± 0,35	2,58 ± 0,57	2,67 ± 0,44
IAF Lazer	2,99 ± 0,60	3,08 ± 0,57	3,04 ± 0,43

Tabela – Média e desvio padrão do IAF da Escola e do IAF de Lazer em função da idade.

	Índice de Actividade Física na Escola (IAF Escola)		Índice de Actividade Física de Lazer (IAF Lazer)	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
N (nº de alunos)	75	51	75	51
Média ± Desvio-Padrão	2,66 ± 0,35	2,56 ± 0,32	3,11 ± 0,57	2,89 ± 0,58

Índice Normal	[2,31 – 3,02]	[2,23 – 2,88]	[2,54 – 3,67]	[2,30-3,47]
----------------------	---------------	---------------	---------------	-------------

Tabela – Média e desvio padrão do IAF da Escola e do IAF de Lazer em função da idade e do sexo.

	Índice de Actividade Física na Escola (IAF Escola)		Índice de Actividade Física de Lazer (IAF Lazer)	
	Praticante	Não Praticante	Praticante	Não praticante
N (nº de alunos)	87	39	87	39
Média ± Desvio-Padrão	2,68 ± 0,35	2,48 ± 0,30	3,12 ± 0,53	2,78 ± 0,64
Índice Normal	[2,34 – 3,03]	[2,18 – 2,78]	[2,60 – 3,65]	[2,15 - 3,42]

Tabela – Média e desvio padrão do IAF da Escola e do IAF de Lazer em função da prática desportiva.

Fitnessgram – Zonas de Localização e Códigos	
Zona de Aptidão	Código
Necessita de Melhorar (NM)	1
Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF)	2
Acima da Zona Saudável (AZS)	3

Tabela – Zonas de aptidão física e códigos correspondentes

Fitnessgram		
Valores para a população total		
Corrida da Milha	1,83 ± 0,64	n=126
Abdominais	1,56 ± 0,73	n=126
Extensões de MS	1,78 ± 0,77	n=126
Extensão do tronco	2,76 ± 0,54	n=126
IMC	1,90 ± 0,53	n=126

Tabela – Média e desvio padrão dos níveis obtidos nos testes do Fitnessgram e no I.M.C..

Fitnessgram						
Nº de alunos nas diferentes Zonas de Aptidão						
	1		2		3	
Corrida da Milha	37	29%	73	58%	16	13%
Abdominais	69	55%	43	34%	14	11%
Extensões de MS	61	49%	32	25%	33	26%
Extensão do tronco	2	2%	26	20%	98	78%
IMC	28	22%	83	66%	15	12%

Tabela – Número de alunos por nível de aptidão e correspondente percentagem nos testes do Fitnessgram e I.M.C.

Fitnessgram		
	Género masculino	Género feminino
Corrida da Milha	1,89 ± 0,63	1,75 ± 0,62
Abdominais	1,63 ± 0,71	1,47 ± 0,66
Extensões de MS	1,91 ± 0,86	1,59 ± 0,75
Extensão do tronco	2,75 ± 0,44	2,78 ± 0,52
IMC	1,87 ± 0,60	1,94 ± 0,46

Tabela – Média e desvio padrão dos níveis obtidos nos testes do Fitnessgram e no I.M.C. por sexo.

% de alunos a precisar de melhorar nos diferentes testes do Fitnessgram		
	Género masculino	Género feminino
Corrida da Milha	25%	35%
Abdominais	51%	60%
Extensões de MS	41%	58%
Extensão do tronco	0%	4%
IMC	25%	17%

Tabela – Percentagem de alunos que está na zona abaixo do saudável nos vários testes do Fitnessgram e I.M.C..

Fitnessgram						
Nº de alunos nas diferentes Zonas de Aptidão						
	Praticante			Não Praticante		
	N1	N2	N3	N1	N2	N3
Corrida da Milha	17	54	16	20	19	0
Abdominais	47	29	11	22	14	3
Extensões de MS	35	25	27	26	7	6
Extensão do tronco	1	19	67	1	7	31
IMC	18	59	10	10	24	5
N Total	87			39		

Tabela – Distribuição do número de alunos em cada nível de desempenho nos testes do Fitnessgram e I.M.C. em função da prática desportiva.

Fitnessgram		
	Praticante	Não Praticante
Corrida da Milha	1,99 ± 0,62	1,49 ± 0,51
Abdominais	1,59 ± 0,71	1,51 ± 0,64
Extensões de MS	1,91 ± 0,84	1,49 ± 0,76
Extensão do tronco	2,76 ± 0,46	2,77 ± 0,48
IMC	1,81 ± 0,56	1,87 ± 0,61

Tabela – Média e desvio padrão dos níveis obtidos nos testes do Fitnessgram e no I.M.C. em função da prática desportiva

Características Morfo-métricas

Altura (cm)			
	Amostra total	Género Masculino	Género Feminino
Média ± Desvio-Padrão	1,62 ± 0,07	1,64 ± 0,08	1,59 ± 0,05
	n=126	n=75	n=51

Tabela – Média e desvio padrão da altura da amostra total e por sexo

Peso (kg)			
	Amostra total	Género Masculino	Género Feminino
Média ± Desvio-Padrão	56,7 ± 11,4	58,3 ± 14,6	54,4 ± 8,9
	n=126	n=75	N=51

Tabela – Média e desvio padrão do peso da amostra total e por sexo

% Massa Gorda			
	Amostra total	Género Masculino	Género Feminino
Média ± Desvio-Padrão	20,5 ± 7,6	16,4 ± 7,6	26,4 ± 5,7
	n=126	N=75	n=51

Tabela – Média e desvio padrão da percentagem de massa gorda da amostra total e por sexo

Perímetro abdominal (cm)			
	Amostra total	Género Masculino	Género Feminino
Média ± Desvio-Padrão	76,78 ± 9,87	77,22 ± 11,67	76,13 ± 8,97
	n=126	n=75	n=51

Tabela – Média e desvio padrão do perímetro abdominal da amostra total e por sex

Relação Praticantes / Não praticantes

	Não praticantes	Praticantes
Peso (kg)	57,4 ± 15,7	56,4 ± 12,0
% Massa Gorda	23,6 ± 9,3	19,1 ± 8,3
Perímetro abdominal (cm)	78,40 ± 13,87	76,05 ± 9,94

Tabela – Média e desvio padrão do peso, percentagem de massa gordas e Perímetro abdominal em função da prática desportiva.

Relação Género Masculino / Género Feminino

	Masculino	Feminino
Peso (kg)	58,3 ± 14,6	54,4 ± 8,9
% Massa Gordas	16,4 ± 7,6	26,4 ± 5,7
Perímetro abdominal (cm)	77,22 ± 11,67	76,13 ± 8,97

Tabela – Média e desvio padrão do peso, percentagem de massa gordas e perímetro abdominal em função do sexo

	Género Feminino		Género Masculino	
	Não Praticante	Praticante	Não Praticante	Praticante
% Massa Gordas	26,31±6,57	26,49±7,34	20,17±11,15	15,34±5,88

Tabela – Média e desvio padrão da percentagem de massa gordas da amostra total em função do sexo e da prática desportiva.